2. évfolyam 1. szám 2004. MÁRCIUS

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK FOLYÓIRATA

A TARTALOMBÓL

Az integráció a tanítóképzés rendszerében és az iskolai gyakorlatban

Mi köze az 1-4. osztályban folyó oktatásnak a szakmunkásképzés egyes problémáihoz?

Az információs műveltség a főiskolán

Oktatás - kutatás - gyakorlat

Kell-e számítógép az óvodába?

Lóterápia

Százéves a Kodály Zoltán iskola

3

Köszöntő sorok

2004. január 1-jén hivatalba lépett főigazgatóként tisztelettel és szeretettel köszöntöm a „Képzés és gyakorlat" című folyóiratunk minden kedves Olvasóját. A korábbi években a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kara útjára bocsátotta ezt a kiadványt, amelyet a karunk jelenlegi vezetése most is változatlanul nagy és továbbra is megbecsülésre méltó értéknek tekint.

Az eredményes nevelő-oktató munka egyik fontos biztosítéka, hogy a képző intézmények munkatársainak elméleti és gyakorlati tudása, tudományos tapasztalata kellően ötvöződjék a közoktatási gyakorlattal. Ez egyben a tudománynak a mindennapi életben megmutatkozó hasznát és értelmét is jelenti. Az évszázadok alatt mit sem változott a régi páros latin bölcsesség.

Praxis sine theoria, est currus sine via
(A gyakorlat elmélet nélkül: szekér út nélkül);
Theoria sine praxi, est currus sine axi
(Az elmélet gyakorlat nélkül: szekér tengely nélkül).

Elmélet és gyakorlat egységében tehet sokat a jövőben is a folyóiratunk akkor, ha továbbra is lesznek érdeklődő Olvasók és áldozatos munkát vállaló szerzők, szerkesztők, nyomdai munkatársak. Kívánom, hogy így legyen.

Az Olvasók iránti nagyrabecsüléssel nyújtom át jelképesen azt a néhány gyönyörű verssort, amelyet Babits Mihály fogalmazott meg, – igaz, nem a folyóiratokra, hanem a könyvekre, de amelyek maradéktalanul igazak más kulturális értéket jelentő kiadványokra is, és így a folyóiratunkra szintén. Hiszen megjelenik benne sok-sok generáció felhalmozott tudása, amiből épül, terebélyesedik a mai korszerű tudomány és annak alkalmazása.

Öröklött, nagy Varázs, holtak idézője,
messze nemzedékek egymáshoz fűzője;
mert csak a Könyv kapcsol múltat a jövőbe,
ivadék lelkeket egy nemzetté szőve.
(Babits Mihály: Ritmus a könyvről)

Kívánom, hogy a folyóiratunk továbbra is eredményesen töltse be nemes hivatását, és legyen most is és később is erős kapocs a pedagógia elméleti és gyakorlati szakemberei között.

Kaposvár, 2004. január hónap

Tisztelettel:

Dr. Rosta István kari főigazgató

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, Troszt Tibor.
Tervezte Bóna Tamás. Fotó Lakos István.
Felelős kiadó dr. Rosta István kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. Telefon: 82/319-011

ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

VILLANT GYÖNGYI

Az integráció a tanítóképzés rendszerében és az iskolai gyakorlatban

„Kérlek, fogadj el olyannak, amilyen vagyok, s akkor egyre jobb leszek."
(Simon S.)

Az iskolai életében mindig vannak olyan pedagógiai kérdések, melyek erőteljesebben foglalkoztatják a nevelés-oktatás folyamatában érintetteket. Napjainkban a már több mint évtizede érlelődő ép és speciális nevelési szükségletű gyermekek együttnevelése kerül előtérbe. Előzménye az ENSZ 1993-as hivatalos állásfoglalása a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosításáról. Lényege: a befogadó (inklúzív) többségi iskola nyitott, és olyan körülményeket teremt, melyek alkalmasak a különleges bánásmódot igénylő gyerekek fejlesztésére.

Félreértés ne essék: nem tekinthető az integráció kizárólagos megoldásnak az akadályozott, a sérült gyerekek nevelésében, oktatásában. „A jól kiépített, sok-sok évtizedes hagyományokra visszatekintő magyar gyógypedagógiát lerombolni nem szabad, de ha a gyerek érdeke az együttnevelés mellett szól, akkor kötelesek vagyunk biztosítani a speciális nevelési feltételek ilyen módon való érvényesülését." (Papp, 1994)

A Magyarországon is érvényes, törvényesített, a pedagógusok szemléletváltozását eredményező és szakmai felkészültségét növelő *integrációt, inklúziót* közelítem meg több szempontból.

A téma aktualitását indokolja: az Európa-szerte tapasztalható integrációs törekvés, Magyarország uniós csatlakozásának közeledte, a paradigmaváltás a pedagógiában, a *hangsúlyeltolódás* a tanítástól *a tanulás felé.*

Rövid fogalomértelmezés után eltérő mélységben, a teljesség igénye nélkül taglalom a történeti előzményeket, a törvényi hátteret, a szemléletváltozást, a tanítójelöltek felkészítésének lehetőségeit, az iskolai nevelő-oktató munka összetevőinek módosulását, a pedagógus kompetenciáit – különös tekintettel a tanulásszervezésre, a tanulásirányításra.

Integráció és inklúzió (rövid értelmezés)

Az egyenlőségeszmény pedagógiai megközelítésének ma két útja van: az integráció és az inklúzió.

Integráció:

latin eredetű szó, egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egyesülése az egésszé, beolvasztás (Bakos, 1983).

Az integráció szót használják a szakemberek a sérült és az ép gyerekek együttnevelésére

Magyarországon és a német nyelvterületeken (MESTERHÁZI, 1998)
A két külön iskolatípusba (normál és gyógypedagógia) járó sérült és ép tanulók intézményeit szervezetileg részleges vagy teljes formában egyesítik.
Bonderer a fogalmat nyolc különböző hangsúly szerint közelíti meg. Attól függően, hogy ezek közül melyek kombinációja a meghatározó, az integrált nevelés különféle változatai alakultak ki (CSÁNYI, 1993, PETRINÉ, 1998): teljes, részleges integráció, integrációs részleg, fordított integráció.
Az integratív pedagógia a *kompetenciaorientált* nézőpontot helyezi előtérbe, a „sokféleség pedagógiája", a „pedagógia mindenki számára". (PAPP, 2002) „... minden gyógypedagógiai nevelésnek-oktatásnak mindenkor célja volt az integráció, a sérült emberek társadalmi beilleszkedésének segítése" (MESTERHÁZI, 1998)
Inklúzió:
latin eredetű szó. bennfoglalás, beleszámítás, beleértés (BAKOS, 1983)
A pedagógia a befogadás szót használja.
Két gyerekcsoport nem különül el egymástól, minden gyerek egyformán része a nevelésnek – beleértve a sérülteket is. (ILLYÉS, 1994, PAPP, 1995, MESTERHÁZI, 1998).
Az inklúzív pedagógia egy iskolai átalakulási reformként értelmezhető, melynek eredményeként az iskola alkalmassá válik minden egyes gyerek nevelési szükségletének kielégítésére (PERLUSZ, 1997, PAPP, 2002).
Míg az integráció esetében az a cél, hogy minél több gyermek tanuljon a többségi általános iskolában, vagyis a szegregált intézmény helyett egy integráló iskolában, addig az inklúzió esetében cél, hogy szinte valamennyi gyermek a lakóhelyéhez közel eső iskolában tanulhasson.
Az integrációs képesség mint kritérium az együttnevelés számára nem jelent valamilyen fogyatékossággal, akadályozottsággal, különlegességgel bíró emberi tulajdonságot.
Az integrációs képesség az intézményekben:
– a gyerek részéről viszony, a gyerek viszonya más gyerekekhez és a felnőttekhez,
– az iskola részéről az iskolai viszonyok igazodása a tanulókhoz, hogy megadják minden gyereknek az egyéni haladási üteme szerinti, az egyéni képességeit és aktuális készültségét figyelembe vevő optimális fejlesztést.
Az integrált nevelés nem akarja a sérült és az ép gyereket egységesíteni, egyformává tenni, hanem a maga realitásában fogadtatja el a fogyatékosságot, és az ember emberi mivoltát hangsúlyozza. Lehetővé teszi az eltérő látásmódok együttélését.

Történeti előzmények – nemzetközi kitekintés

A nemzetek közeledését eredményezheti az a tendencia, miszerint *megvalósul* a különböző okoknál fogva tanulásban akadályozott gyermekek *együttes oktatása-nevelése* a hasonló korú, az ilyen zavarokat nem mutató társakkal.
Európában a 60-as évek végén indultak meg az integrációs próbálkozások. Először a skandináv országokban, 1969-ben Dániában, 1971-ben Olaszországban, 1981-ben Hollandiában, Angliában, Svájcban, később folyamatosan Németországban, Ausztriában. Országonként ugyan más-más módon, de egységes szemlélettel:

- Biztosítják a gyermekek speciális tanulási problémáinak szakszerű megállapítását (vizsgálatát).
- Megjelölik a számukra legoptimálisabbnak vélt oktatási formát (integrált vagy speciális iskola).
- Törvény fogalmazza meg számukra az iskolaválasztás jogát. Eszerint együtt tanulhatnak az átlagosnál eltérő fejlődési, haladási ütemű gyerek az úgynevezett „normál" tanulókkal.
- Törvény írja elő, hogy a speciális szükséglettel rendelkezők számára fejlesztési tervet dolgozzanak ki az iskolákban.
- Törvény írja elő a szakszerű fejlesztésükre fordítható óraszámot.
- Előírják, hogy minden iskolában legyen a nevelőtestületből egy felelős pedagógus, aki az egyéni bánásmódot igénylő gyerekeket nyilvántartja, és megszervezi a szakszerű fejlesztésüket.

Napjainkig a környező országokban az integráció megvalósulásának három fő típusa alakult ki:

- Kizárólagos megoldási mód (1977-től Olaszországban), mely megszüntette a – közhasználatos szóval élve – a gyógypedagógiai intézményeket, és kötelezte a „normál" iskolákat a fogyatékos gyermekek felvételére, ellátására.
- Széles körű integráció a speciális intézmények párhuzamos működtetése mellett. Ez a legelterjedtebb a nyugati országokban.
- Integráció kutatási, kísérleti szinten. (Például Ausztria és Magyarország.)

A fogyatékos gyermekek törvényi jogai

A Magyar Köztársaság Alkotmánya 54. paragrafusának /1/ bekezdésében áll olyan rendelkezés, melynek értelmében meg kell teremteni a fogyatékos gyermek fejlesztéséhez, személyiségének kibontakoztatásához szükséges feltételeket is.

Az Alkotmány 67. paragrafusa így fogalmaz: „... minden gyermeknek joga van a családja, az állam és a társadalom részéről arra a védelemre és gondoskodásra, amely a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéshez szükséges."

1989. november 20-án New Yorkban a Magyar Köztársaság is aláírta a Gyermekek jogairól szóló egyezményt. Ennek 23. cikkelye foglalkozik a fogyatékos gyermekek különleges gondozásához való jogával.

A magyarországi 1991. évi LXIV. törvény biztosítja az ENSZ alapokmány érvényességét. Hazánkban a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és ennek 1995. évi módosított változata megfogalmazza a gyermek jogait 10. paragrafus (2) a (gyermek) személyiségét, emberi méltóságát tiszteletben kell tartani... (3/a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön." Előírja, hogy az iskolák pedagógiai programja határozza meg 48. paragrafus (1/c) „... a tehetség, a képesség kibontakozását, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek enyhítését segítő tevékenységeket".

Az 50. paragrafus rendelkezik arról, hogy az átlagosnál lassabban haladó gyerekek számára az iskola fejlesztő programot készítsen.

Az 1993. évi közoktatási törvény szemléletében, a szolgáltatások körének meghatározásában igazodik a fogyatékos gyerekek speciális szükségleteihez. Például megnövekedett tanítási idő beiktatása (vö.: helyi tanterv). A Ktv 6. paragrafus (3) a fogyatékos gyerek tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanévnek a végéig, amelyben a tanuló a 18. életévét betölti. A Ktv 69. paragrafus tartalmazza a mentesítéssel összefüggő szabályokat.

Az 1993. évi közoktatási törvény 30. paragrafusa előírja az úgynevezett *képzési kötelezettséget*, miszerint a tankötelezettség időszakában minden gyereknek meg kell kapnia az állapotának, szükségleteinek megfelelő fejlesztést.

1993-ban az ENSZ hivatalos állásfoglalást adott ki a fogyatékos, sérült személyek esélyegyenlőségének biztosításáról, melyhez Magyarország is csatlakozott. Lényege: „a sérült személyek oktatása a többségi iskolázásban valósuljon meg." Még az évben az UNESCO Cselekvési Programot dolgozott ki.

1994. júniusában az UNESCO szervezésében világkonferencia volt Salamankában (Spanyolország), ahol elkészül a „Dokumentum az inklúzív (befogadó) iskolai oktatásról".

1995-ben készült a Nemzeti alaptanterv, mely a 18-20. oldalon tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségek és a különböző területen fogyatékos tanulók nevelésének és oktatásának sajátos elveit – elismerve, hogy ezek a tanulók speciális nevelési-oktatási szükségleteik miatt egyéni bánásmódot igényelnek.

Az 1998. évi XXVI. törvény az inklúzió létjogosultságát erősíti, egyenlő jogokat, egyenlő bánásmódot biztosít az országunkban élő fogyatékos emberek számára, és tiltja a fogyatékos emberek diszkriminatív megkülönböztetését.

A 2003. évi közoktatási törvénymódosítás (az 1993. évi LXXIX-kel kapcsolatos) aktuális vonatkozásai a 30. paragrafus (1) bekezdésétől megfogalmazza a sajátos nevelési igényt, hol folyhat gyógypedagógiai nevelés, a Nevelési Tanácsadók jogkörébe tartozókat, a különtámogatásban részesülőket.

Az O.K. 2003. 20. a 11/1994. MKM rendelet kiegészítésében a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere jelenik meg.

A Ktv-ben biztosítottak a különtámogatási formák, a megemelt normatív támogatás (SNI: 430 ezer Ft/év, Hátr. h.: 20 ezer Ft/év), a csökkentett osztálylétszám (2 tanulónak számít, 3 tanulónak számít), az integrált oktatás-nevelés hivatalos lebonyolításának feltételei, az integrált neveléshez és oktatáshoz szükséges feltételek, az utazó gyógypedagógus, konduktor, logopédus alkalmazása, a kötelező habilitációs, rehabilitációs foglalkozások, a nem kötelező/választható tanórai foglalkozások, a tantárgyi felmentések, a módosított vizsgák, az előkészítő évfolyam az egyéni továbbhaladás, a felzárkóztató oktatás.

Az integrációra, az inklúzióra vonatkozó fenti törvényerejű rendeletek akedvátak az európai törekvésekkel. Azonban önmagában még nem elég, hogy törvény tiltja a fogyatékos emberek diszkriminatív megkülönböztetését. „A mikroközösségek életében, a személyközi kapcsolatokban a jog hatása gyengül, és a fogyatékos emberek elzárkózással találkozhatnak" – írja Illyés Sándor (1999).

A pedagógiai folyamat résztvevőinek szemléletváltását, a „másság"-ról és az esélyegyenlőségről vallott humánus felfogást tükrözi, ha az általános oktatási rendszer integráns részeként valósul meg a fogyatékos gyerekek oktatása-nevelése.

A „MÁSSÁG"-FOGALOM ÉS AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG A PEDAGÓGUS-JELÖLTEK ÉS A GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK SZEMLÉLETÉBEN

Az integráció, az inklúzió a tanítóképzés rendszerében

Az ezredfordulón a világban bekövetkezett változások nemzetközi és magyar vonatkozásban számos új kihívást jelentenek a közoktatás – és ezáltal a pedagógusképzés – számára is. Társadalmunk céljait, érdekeit, értékeit érintő átalakulás a közoktatásban is hangsúly- és szemléletváltozásokat eredményez, melyhez célszerű a felsőfokú oktatásban rugalmasan igazodni.

Előtérbe kerül a közoktatás demokratizálása, az elektronika „betörése" az iskolába, a kompetenciák fejlesztése, az iskola humanizálása – melynek nyomán kibontakozik az esélyegyenlőség, a másság elfogadása, a pedagógiai problémák újabb vonulata.

A „Differenciáló fejlesztés pedagógiája" – a tanító szak képesítési követelményeinek (1993) megfelelően, a szaktárgyak rendszerében – hivatott elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtani az integrációról. Pszichológiai, didaktikai, neveléselméleti, tantárgy-pedagógiai alapok megszerzését követően a 6. félév tananyagát képezi – heti egy óra előadás és egy óra szemináriumi gyakorlat időtartamban.

A hallgatók gyakorlati jegyet szereznek, mely nevében is kifejezésre juttatja az ismeretszerzés és -alkalmazás összhangját.

Az évek során a szaktárgy tartalma – hasonlóan más diszciplínákhoz – megélte a maga metamorfózisát. Az utóbbi években meghatványozódtak a tartalmi dúsítást szolgáló, tapasztalatokon alapuló szakanyagok.

Ma már ez a szaktárgy önmagában nem tudja kielégíteni a képzési igényeket, a tanítókkal szembeni iskolai–szülői–társadalmi elvárásokat.

Nekünk magunknak, oktatóknak is keresnünk és alkalmaznunk kell a hatékonyabb, az új kihívásoknak legmegfelelőbb oktatási tartalmakat, az információátadás és a pedagógusi kompetenciák fejlesztésének módszereit.

Mi az a tudástöbblet – helyesebb „más tudás" –, amelyet az egyes oktatott szaktárgyak és tantárgy-pedagógiák a saját specifikumaik révén nyújtani tudnának az integrációról, az inklúzióról?

Szemléletformálás: a másság, az esélyegyenlőség, az el- és befogadás vonatkozásában. Csak néhányat említve a lehetséges megközelítési módokból: fogalomértelmezés, jelentésváltozás, módosulás, történelmi, társadalmi, nyelvi, filozófiai, történeti, technikai, szociológiai, szociálpszichológiai, statisztikai...

Kiemelem a *másságszemlélet* alakítását, melyhez tanítanunk lehetne:

- Mit jelent szembesülni a fogyatékossággal?
- A fogyatékosságok emberiek. „Magunkban és másokban elfogadni azokat, ez az emberré válás tárgya." (H. Wochen, 1994)
- A fogyatékosság elfogadása mindenkinek feladata.
- A pedagógusok másságszemlélete értékként kezeli a másságban kifejeződő egyediséget. Így válnak képessé arra, hogy hassanak diákjaik, iskolájuk – ezáltal a szülők másságszemléletére.

– Az iskola másságszemlélete hatni tud a közgondolkodásra. „A közgondolkodásban élő „másság"-szemlélet az együttélésünket szabályozó, szerteágazó gondolati rendszerekhez vezet el, a gondolkodás sokféle területén csapódik le, és sok területről kap bíztatást, megerősítést." (ILLYÉS, 1999)

Az egyes szaktárgyak lehetséges kapcsolódási pontjai az integrációt, az inklúziót illetően:

– Az integrált oktatás az első, alapvető lépés annak érdekében, hogy bennünk, az iskolában, a társadalomban megváltozzék a diszkriminatív szemlélet, és kialakulhasson a befogadó társadalom.
– Az inklúzió az oktatásban emberi jog, így minden gyermek számára elérhető az általános iskola.
– Minden gyermek értékes és azonos a státusa. Tanulási nehézségei, magatartási problémái, vagy fogyatékossága miatt elutasítani, kizárni az iskolából megalázó és diszkriminatív.
– A tanulási nehézségekkel, magatartási problémákkal, a fogyatékossággal élők megkapják a szükséges támogatást ahhoz, hogy integrálódjanak, és szociális inklúzív oktatásban részesüljenek, majd teljes mértékben integrálódjanak a társadalom gazdasági és szociális életbe. (Vö.: SALAMANCAI DOKUMENTUM, 1994)

Pedagógiai feltételek, tartalmak, melyek a nyugat-európai és hazai kísérleti tapasztalatok alapján beépíthetőek az oktatott szaktárgyakba, tantárgy-pedagógiákba és a gyakorlati képzésbe

Speciális tudás átszármaztatása, melynek keretében:

– Megismerik a főiskolai hallgatók a szükséges gyógypedagógiai alapfogalmakat, a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportosítását, a különféle típusok fő jellemző tüneteit,
  · az integráció, inklúzió célirányosan számba vett előnyeit,
  · az integratív oktatás feltételeit – tanulócsoport mérete, kétszemélyes rendszer stb. – és a munkaszituációt (összehasonlítva a hagyományos oktatással),
  · a kapcsolattartás formáit, lehetőségeit (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, nevelési tanácsadó, szakértői bizottság, szülő, családsegítő, önkormányzat, gyermekjólét).
– Feltárni az elméleti és gyakorlati szaktárgyakban az integratív tevékenységre alkalmas tananyagtartalmakat, és kiegészíteni az integrációval, az inklúzióval kapcsolatos nemzetközi és hazai pozitív tapasztalatok tartalmaival – támaszkodva a hallgatók érdeklődésére, gyűjtő–kutató munkájára.
– Az egyes tantárgy-pedagógiák keretén belül megfontolni, behatárolni, a tapasztalatokra támaszkodva megválasztani, hogy mit és mennyit célszerű megtanítani; és mi az, amit a tanítójelölt a tanítási gyakorlata során el tud sajátítani, illetve meg tud valósítani.
– Felújítani, kiegészíteni az alábbiakra vonatkozó tanultakat:
  · a differenciáló fejlesztés elmélete és gyakorlata;
  · a tanulás képességei → kognitív kompetenciák,
  · a metakogníció (=a tudás változásával kapcsolatos tudás),
  · a tanulás hatékony szervezésének stratégiái,
  · a kooperatív és az individuális tanulás technikái.

Ugyanis a jelen körülmények között – a magunk számára – a fő feladatot magának a tanulásszervezési folyamat súlyának a növelése és konzekvens integrálása jelenti. Más szóval: *hangsúlyeltolódás* a tanítástól a *tanulás felé*.

– A főiskolai hallgatók célirányos gyakorlati feladatai fokozatosan komplexebbek, tanítási kompetenciájuk fokozatos fejlesztését szolgálják.
– Mintát látnak az alábbiakra:
  · A tanulási nehézségekkel, a magatartási problémákkal küzdő, a fogyatékos gyermekek diagnózisa – melyeket szakemberek (pszichológus, gyógypedagógus stb.) készítettek.
  · A sajátos nevelési szükségletek fejlesztési terve – összehangolása a helyi normatív iskolai tantervvel.
  · Az egyes tantárgyak nyújtotta tartalomspecifikus kompetenciák kiemelése.
  · A napi pedagógiai praxisba a minden tanórába beépíthető fejlesztő feladatok és alkalmazásuk.
  · A fejlesztő munka összehangolása.
  · A tanórán kívüli fejlesztés (=fejlesztő foglalkozás strukturális és tartalmi összetevői.
– A tanítási gyakorlaton mintát látnak/tapasztalhatnak a hallgatók:
  · a tanórai, feladatokkal történő, többsávos differenciálásra,
  · tanórán és napköziben a tanulók fejlesztő feladatokkal történő tudatos foglalkoztatására,
  · tanórán és napköziben a hatékony kooperatív és individuális tanulási technikák alkalmazására,
  · a reflektív tanító ötlépcsős tevékenységére.

Hogyan tehet eleget az iskola a társadalmi és a nemzetközi elvárásoknak?

– Gyermekszemléletében minden gyermek egyedi, megismételhetetlen, komplex, egymástól nagyon eltérő tulajdonságokkal rendelkező lény.
– Befogadja a legkülönbözőbb háttérrel rendelkező, a különböző kultúrákat magukkal hordozó, a különleges bánásmódot (a speciális pedagógiai szükségletű, a tanulási nehézséggel küzdő, a magatartászavarok miatt problémás, a kivételes képességű) igénylő gyerekeket.
– Elfogadja a gyerekek hozta különböző értékeket.
– Tudomásul veszi a kliensi (szülői) törekvéseket, és szorgalmazza a velük való együttműködést.
– Tudatosan nevel a másság elfogadására, toleranciára, empátiára.
– Biztosítja a tanulásról alkotott korszerű felfogás szellemében alkalmazott tanulási stratégiákat a differenciáló fejlesztés során. Ezáltal biztosítja az eltérő képességű, fejlődési ütemű, eltérő haladási ütemű, eltérő készültségű tanulók számára a differenciált fejlesztést.

A fentiek megvalósítása az eddigiekhez képest több, más pedagógiai tudást, pedagógusi kompetenciákat igényel.

Mit jelent mindez konkrétan?

A teljesség igénye nélkül emelek ki néhány fontos fogalmat és pedagógiai tevékenységet, melyek a pedagógiai praxis fókuszába kerültek:

– *Új fogalmak* jelennek meg és kerülnek be az általános iskolában tanítók szókészletébe.
– Fogalmak, melyek új értelmezésben épülnek be a pedagógiai szakmai szókincsbe: kompetencia, másság, esélyegyenlőség, integrációs modellek stb.
– A mindennapi pedagógiai munkában már használt fogalmak nyernek árnyaltabb, elmélyültebb, szakszerűbb értelmezést, és fókuszba kerülnek: differenciáló fejlesztés, tanulási stratégiák, tanulási technikák, kooperatív–konstruktív pedagógiai tevékenység, tanulás, – tanulásszervezés, -irányítás stb.
– Gyógypedagógiai alapfogalmak válnak általánosan ismertté, használttá: részképességek és felosztásuk, különleges bánásmódot igénylők, speciális nevelési igényű, tanulási nehézség, akadályozottság, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, magatartászavarok és felosztásuk stb.

Az integratív, az inklúzív neveléssel összefüggő *szakmai tevékenységek:* óvodapedagógus–tanító gyógypedagógus–fejlesztő pedagógus–napközis nevelő–nevelési tanácsadó szakembere összehangolt, egymást erősítő munkája.

– Az óvoda–iskola, illetve az óvodapedagógus–1. osztályban tanítók kapcsolata: az óvodáskorú és az iskolát kezdő gyermekek esetében a tanuláshoz szükséges részképességgyengeségek felismerése és korai fejlesztése.
– Iskolakezdéskor az alapkultúrtechnikák elsajátításához szükséges részképességek aktuális fejlettségének diagnosztizálása (=az input vizsgálata).
– Lassított iskolakezdési program, melynek keretében a gyermek aktuális készültségének megfelelően próbálhatja ki képességeit, gyakorolhat, és megerősödik testileg, szellemileg, érzelmileg.
– Fejlesztő program készítése. A fejlesztési stratégiák kimunkálásához a támpontot nyújtó elvi–elméleti–gyakorlatra orientált megközelítések alapul vétele (Vö.: Hamrák, 1994).
– (Korai) egyéni és kiscsoportos fejlesztés, melyben:
  · lényeges pedagógiai kritérium az átadott tartalom, az interakció és a kooperáció, a legoptimálisabb tanulási feltételek biztosítása, az intenzíven fejlődő pszichikus funkciók aktivizálása,
  · tanító–gyógypedagógus–fejlesztő pedagógus-napközis nevelő együttműködése, munkájuk összehangolása.
– A kooperatív és az individuális tanulási technikák tanítása – tanórán, fejlesztő foglalkozáson, napköziben (játéktevékenységben is!).
– A differenciált tanulásszervezés elmélete és gyakorlata, a többsávos differenciálás. A tanórákon a tanulókat érintő diszkriminatív csoportképzést (jók–közepesek–gyengék csoportja) felváltja az elsajátítás szintjeinek adekvát feladattípusokkal történő differenciáló fejlesztés. Másrészt azok a fejlesztő eljárások, illetve fejlesztő feladatok, melyeknek jelentős hányada valamennyi tanuló számára fontos – vagy kompenzálják, vagy megerősítik a tanuláshoz szükséges kompetenciákat.
– A szokásrend alakítása, a magatartás formálása, a szociális és személyes kompetenciák pozitív irányú befolyásolása a segítő pedagógiával (Vö.: Nagy József: Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. In.: Magyar Pedagógia 95. évf. 1995. 3–4. sz. 157–200. p., Nagy József: Nevelési kézikönyv

személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged, 1996., Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest. 2000)

A fejlesztésben senki se számítson gyors eredményekre, látványos sikerre! Ez a pedagógiai munka önzetlenséget, kitartást, áldozatosságot igényel.

A tanító – mint már oly sokszor bebizonyosodott a nevelés története során – mindig, és most is a gyermekek érdekeit szem előtt tartva képes a célszerű kompromisszumra, nyitott a változásokra, keresi a legoptimálisabb megoldási módokat.

Így a mai Magyarországon reálisnak tűnik, hogy az iskolák többsége az integrációt/inklúziót illetően el- és befogadó készséget tanúsít. Elősegíti a társadalmi és a kliensi (szülői) értékek értelmes kompromisszumát.

Fontos, hogy a társadalom, a közoktatás-irányítás részéről biztosítottnak érezzék, lássák mind a szülők, mind a pedagógusok az integratív, az inklúzív tanulásszervezés tanórai, iskolai, iskolán kívüli tereit, valamint ezen tevékenységek személyi, szervezeti, módszertani és tárgyi-eszközi, azaz infrastrukturális feltételeit.

A pedagógusok munkáját tekintve ígéretes, hogy napirenden van a NAT kompetencia alapú felülvizsgálata. Várhatóan megszűnik a keretterv kötelező jellege, és bővül a helyi tantervek mozgástere. Sor kerül közvetlenül a pedagógus feladatának a meghatározására a tanulók képességeinek fejlesztése terén; kijelölik, mely kulcskompetenciák fejlesztése kívánatos az iskolázás adott szakaszában. A tanulásszervezői tevékenység leírása, a tanulói tevékenység megnevezése jelentős mértékben erősítheti a pedagógiai módszertani kultúrát, támogathatja a pragmatikus, komplementer tanulási folyamatot. Mindez kiegészül majd oktatási programokkal, programcsomagokkal. „... egy nagyobb hatékonysággal és széles szakmai konszenzussal bíró, a tanulás-tanítás napi gyakorlatát segítő eszközegyüttes körvonalazódik." (Vass, 2003)

Összegezve:

Elfogadni vagy elutasítani?

Követni az új pedagógiai trendet vagy maradni a hagyományok szűkülő ösvényén?

Ezt minden pedagógus és pedagógusjelölt, minden nevelési-oktatási és képző intézmény maga dönti el.

G. W. Allport (1977) Az előítélet című könyvében ábrával szemlélteti azt a köznapi igazságot, hogy minél nagyobb egy csoport távolsága a mindennapi személyes érintkezések körétől, annál gyengébbek a hozzá fűződő kötelékek (86. p.).

Az integráció, az inklúzió az egymáshoz közeledést példázza – intézményi és szakmai szinten. A tanító, a gyógypedagógus, a fejlesztő pedagógus, a napközis nevelő összehangolt, együttes pedagógiai tevékenysége által, valamint a gyarapodó szellemi támpontok által fokról fokra alakulhat az összetartozás érzése, a közös felelősségvállalás a gyermekek fejlesztése, segítése terén.

Mindehhez szakmai alapokat a pedagógusképző és -továbbképző intézmények nyújthatnak.

Európaiságunkat fémjelzi:

- Az integráció, az inklúzió szempontjából is fontos pedagógiai paradigmaváltás, a NAT kompetenciaalapú felülvizsgálata nyomán bekövetkező tartalmi szabályozás flexibilis rendszerének kiépítése – mely a nyugat-európai közoktatási gyakorlatban széles körben terjed. (Vass, 2003)
- Ha az objektív biológiai, etnikai, nyelvi, vallási, kulturális, szociális stb. értelemben vett – a gyermek, az ember szociális egyenlőségét sértő – látásmód az iskolában is, hazánkban is nemkívánatos jelenséggé válik, ha a nemzetközi szervezetek emberi jogokra vonatkozó állásfoglalásait Magyarország is elfogadja, és nemcsak jogilag szabályozott, a jog eszközeivel korlátozott módon foganatosítjuk.

Irodalom

Az 1994. évi LXXIX. törvény a közoktatásról és ennek 2003. évi módosítása – különös tekintettel a 30. paragrafus

Allport, G. W. (1997): *Az előítélet.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó. Budapest.

Csányi Yvonne (1991): *Integráció – a normál pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája.* In.: Új Pedagógiai Szemle. 1991. 12. sz. 38-43. p.

Csányi Yvonne (1993). *Integrált fejlesztés a kutatás szintjén.* OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest. 22-28. p.

Csányi Yvonne–Zsoldos Márta (1994): *Világkonferencia a speciális szükségletek neveléséről.* In.: Új Pedagógiai Szemle 1994. 12. sz. 41-50. p.

Csányi Yvonne (1996): *Közösen. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról.* BGGYTF. Budapest.

Harmák Anna (1994): *Lassított iskolakezdési program.* In.: Iskolakultúra. 1994. 19. sz. 16-23. p.

Illyés Sándor (1999): *Másság és emberi minőség.* In.: Új Pedagógiai Szemle. 1999. 3. sz. 3-9. p.

Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* BGGYTF. Budapest.

Murh, J. (1994). *Tíz tézis a fogyatékos gyermekek integrálásáról.* In.: Papp Gabriella (szerk.) (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. BGGYTF, Budapest. 29-33. p.

Papp Gabriella (2002): *Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében.* In.: Magyar Pedagógia. 102. évf. 2. sz. 159-178. p.

Papp Gabriella (szerk.) (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából.* BGGYTF. Budapest.

Perlusz Andrea (1995): *Fogyatékos gyerekek integrált nevelése a hazai kísérletek tükrében.* BGGYTF. Budapest.

Nagy József (1995): *Segítés és pedagógia./Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére.* In.: Magyar Pedagógia. 1995. 3-4. szám. 157-200. p.

Nagy József (1996): *Nevelési Kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Vass Vilmos (2003): *Tartalmi és pedagógiai paradigmaváltás.* In.: Köznevelés. 59. évf. 29. sz. 8-9. p.

ÉRDEMES ELOLVASNI:

Nagy Mária: A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában c. írását az *Új Pedagógiai Szemle 2002. novemberi számában (40-58. o.).* Egy kutatási beszámolóból figyelemre méltó véleményeket ismerhetünk meg az alsó tagozatos osztályokba járó cigány gyermekek jellemzőiről, a velük való foglalkozások változatairól, a cigány gyerekeket tanító pedagógusok siker- és kudarcélményeiről. Külön figyelmet érdemelnek a pedagógusoknak a pedagógusképzésben hasznosítható javaslatai.

HERBERT JÁNOS

Mi köze az 1-4. osztályban folyó oktatásnak a szakmunkásképzés egyes problémáihoz?

„A tudásalapú társadalomban az ember társadalmi pozícióját egyre inkább a megszerzett tudás minősége határozza meg. Ez sokak számára növekvő bizonytalanságot is eredményez, hiszen a megfelelő tudás és információk hiányában némelyek a tűrhetetlen kirekesztettség állapotába juthatnak".[1]

„A Nemzeti Alaptantervben és a kerettantervekben nem eléggé jelennek meg a mai világban való érvényesüléshez szükséges új tartalmak, és a helyi gyakorlatban még ezek többsége is elsikkadt, mert se pénz, se lehetőség az iskolában az újítások és az ezzel együtt járó jelentős többletmunka finanszírozására." [2]

Ismerjük el, hogy még ma is gyakran a herbartianus pedagógia – napjainkra már jelentős részében idejét múlt – elemeivel találkozhatunk a mai magyar iskolák mindennapjaiban, mintha csak a kis Buddenbrook Hannó egy iskolai napjának leírásából[3], vagy Karinthy *Tanár úr kérem*jéből (4) elevenedne meg egy-egy részlet.

„A szakképzetlen, illetve aluliskolázott pályakezdők munkanélkülisége az évezred utolsó évtizedében vált jelentős társadalmi problémává, ez is hozzájárult ahhoz, hogy ráirányult a figyelem az iskolai kudarcok minden eddiginél koncentráltabb kezelésének szükségességére".[5]

Ha elfogadjuk a definíciót, hogy a *„funkcionális analfabétizmus olyan műveltségbeli állapot, amelyben az írni-olvasni tudás képességének megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas új információk szerzésére, befogadására, feldolgozására, személyközi interakciók lebonyolítására"*,[6] akkor tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy a szakiskolai tanulók, különösen akik igen gyenge tanulmányi eredménnyel érkeznek az általános iskolából, ijesztően nagy számban funkcionális analfabétának tekinthetők. (A szakiskolák gyakran találkoznak a „meglepő" jelenséggel,[7] hogy a folyamatosan bukdácsoló nyolcadikos öt-hat tárgyból elégtelen félévi eredményét az év végére „színkettesre" javítja.)

A képet tovább rontja, hogy a tanulók 3–5%-a nem végzi el az általános iskolát, a tankötelesség korig eléréséig pedig több mint 10%-uk nem szerez befejezett iskolai végzettséget.[8]

A szakiskolából túlkorosan kimaradó (lemorzsolódó) tanulók száma igen magas. A szakiskolák 9. évfolyamán lemorzsolódottak százaléka 2001/2002-ben év végén 268 iskolát felmérve 12,4%, a 10. osztályokban pedig 7,3%.[9] Ijesztő adatok!

A szakképző iskolákban tartott fegyelmi tárgyalásokon – ezt e sorok írója, mint egy szakképző iskola[10] igazgatója saját tapasztalatai alapján csak megerősítheti – megjelenő szülők jelentős részén látszik, hogy körülményeik és fizikai állapotuk miatt egyszerűen képtelenek kamasz korú gyermekeik megfelelő irányítására, felügyeletére. A rossz szociális háttér negatív hatása nemcsak a tanulók rossz oktatási és neveltségi szintjében tükröződik (ezen önmagában talán még segíteni lehetne), hanem motiváltságukban is.

A munkaerőpiacról és a képzésekből való kiszorulásnak, a sikertelen próbálkozásoknak, később pedig az elutasítottság érzésének egyre negatívabb következményei vannak: eleinte egyfajta zaklatott teljesítménykényszer, majd pedig az elutasított ember sikertelenségei kompenzálásaként uralkodni akar környezetén, s ennek érdekében egyre kilátástalanabb lesz, egyre mélyebbre süllyed. A fiatal pályakezdők és a szakmai végzettséggel nem rendelkezők esetében éppen ezek az irreverzibilissé váló pszichológiai-szociológiai folyamatok a legveszélyesebbek. Néhány éve én is úgy fogalmaztam, hogy *„a szakiskolai kilencedik és tizedik osztályok a magyar fiatalság képzése, szakképzése, s általában társadalmi beilleszkedése szempontjából döntő jelentőségűek, divatos kifejezést használva oktatási rendszerünk stratégiailag egyik legmeghatározóbb részét jelentik"*.[11] Az 1996-os minisztériumi kiadvány szerint is sajnálatos tény, de tény, hogy *„a nyolcadik osztályt követő felzárkóztató oktatás funkciója a közoktatás rendszeréből rövid távon nem iktatható ki"*,[12] mert ha ezek a tanulók nem végzik el a tíz osztályt, társadalmi helyzetük marginálissá válik.

A magyar társadalom – egyre inkább – az ún. kétharmados társadalmak egyike[13], ami azt jelenti, hogy az iskolából kikerülő korosztály kétharmada rendelkezik érettségivel, szakmai vagy felsőfokú végzettséggel, egyharmada viszont nyolc általánost végzett vagy még azt sem, tehát munkaerő-piaci értéke igen alacsony. A szakiskolai kilencedik, tizedik osztályok legfontosabb feladata, hogy a társadalmilag perifériális egyharmadba kerülők száma csökkenjen, azaz az új típusú pályaválasztásra való felkészítés sikeres legyen.

Ez utóbbi azt jelenti, hogy a mai fiataloknak munkaerő-piaci pályafutásuk során több szakma –, de legjobb esetben is szakterületváltással kell számolniuk, azaz a jövendő munkahelyi elvárásoknak való megfeleltetést feltehetően *„nem a jövendő szakmára való képzés formájában kell elképzelni, hanem a majdani dolgozók általános és szakmai alkalmazkodó képességének növelésében"*.[14] (Az új típusú pályaválasztás realitása nem zárja ki a jellegében tradicionális pályaválasztás és szakmai karrier lehetőségét, természetesen a továbbképzések, önképzések szerepének és az új technológiák elsajátítására fordítandó energia növelése mellett.)

Ha mindehhez hozzáadjuk a PISA-vizsgálatnak a magyar oktatásügyre „hideg zuhanyként" ható eredményeit,[15] a helyzet elgondolkodtató.

Jogosan teszi fel az e rövid tanulmány olvasója a kérdést, mi köze mindehhez az általános iskola első négy osztályában folyó oktatásnak? A problémák véleményem szerint itt kezdődnek.

Nyilvánvalóan sokan nem értenek egyet e sorok írójával, akinek egyértelműen az a véleménye, hogy indokolatlanul sok gyerek kezdi 7–8 évesen az iskolát. Ez az egy, másfél, esetleg két év nem a tanulmányok elején hiányzik, hanem a végén. Tapasztalatból állíthatja minden szakiskolai igazgató, hogy a 15–16 évesen, esetleg még ennél is idősebben a kilencedik osztályba kerülni, ha a lehető legvisszafogottabban fogalmazunk, akkor is azt kell mondanunk, hogy pedagógiailag nem szerencsés. Rengeteg problémát okoz a tanuló és az osztályközösség számára egyaránt. A kívánt eredmény így is igen gyakran elmarad, mert a tanulók közül sokan ennek ellenére sem érik el a nyolcadik osztály végére elvárható oktatottsági-neveltségi szintet.

„A következő probléma az, hogy oktatáscentrikusak vagyunk, pedig az oktatással kapcsolatos problémáink, eredménytelenségeink nagy része azzal függ össze, hogy iskoláink nevelési feladataikat nem tudják megfelelően ellátni".[16]

A meg nem szerzett tárgyi tudást később pótolni lehet, de ha azok a nevelési eredmények maradnak el, melyek az egész szocializáció alapját képezik, mint például illem, munkafegyelem, rendszeretet, akkor generációkon keresztül visszaütő problémák keletkeznek, melyeket később nem, vagy csak kegyetlenül nehezen lehet pótolni.

Igaza van Nagy Józsefnek amikor úgy fogalmaz, hogy vannak *„szociális alapkérdések és az érvényesülésüket szervező, lebonyolító szociális képességek: közérdek és segítés, közös érdek és együttműködés, eltérő érdek és vezetés, érdekütköztetés és versengés. A szociális kompetencia hatékony működése érdekében a nevelés feladata a szociális képességek és a hozzájuk tartozó több tucatnyi szociális készség fejlesztése".*[17]

Más aspektusból közelítve a témát úgy is fogalmazhatunk, hogy a hatvanas évek közepével előtérbe kerülő kutatási paradigmaváltás az egészséges személyiség pozitív sajátosságait kutatja, s így központi problémája: a moralitástól elválaszthatatlan altruizmus.[18]

Ezen a ponton a PISA-vizsgálat egyik tanulásághoz is elértünk, miszerint a *„tanulási stratégiák terén a magyar tanulókra az jellemző, hogy a nemzetközi átlagnál gyakrabban használják a memorizálást mint stratégiát, különösen a lányok. A memorizáció stratégiájának használata az átlaghoz képest jelentősebb különbséget indukál a teljesítményben is. A magyar tanulókra sokkal inkább jellemző a versenyszerű (kompetitív) tanulási stratégia, mint az együttműködésen alapuló (kooperatív) ... ugyanakkor a nemzetközi tendenciák azt jelzik, hogy a két módszer együttes használata tűnik leginkább célravezetőnek".*[19]

Ezek a problémák pedig az első osztályokban kezdődnek, hiszen például a matematika tanterv (1–4. osztály) olyan célokat és feladatokat fogalmaz meg, mint „az ismeretszerzés során alkalmazott önállóság mértékének a fokozása", „tevékenységhez kötött alkotó gondolkodás", s még folytathatnánk a sort.

A szakiskolában inkább azzal a problémával találkoznak a tanárok, hogy egyáltalán tetten érhető-e valamilyen tanulási stratégia, s ami a legfontosabb, egyfajta motiváció. Természetesen a helyzetet rontja a megfelelő olvasási és szövegértési képesség hiánya, ami nyilván már az első négy osztályban kezdődik, a megfelelő olvasási és íráskészség kialakulásának hiányosságaival.

Mindezek után érthető, hogy a szakiskolák nem váltották be a hozzájuk fűzött korrekciós reményeket. A gyakran túlkoros, motiválatlan tanulók, közülük sokan a funkcionális analfabétizmushoz közeli szinten e kilencedik és tizedik osztályokban az általános iskola folytatásával találkoztak. Annak az általános iskolának a folytatásával, melyet ők egyfajta sikertelenség-élménnyel zártak. Ezért előnyösebb lenne számukra, ha már a kilencedik osztályban bekerülhetnének a szakképzésbe, ahol nagyobb valószínűséggel juthatnának sikerélményekhez, könnyebben válnának motiváltabbá, s elindulhatnának egy pozitív úton. Mindez természetesen nem zárna ki egyfajta korrekciós funkciót sem, mely a három–négyéves szakmunkásképzés (nevezhetnénk szakiskolai képzésnek is) általános képzési részében realizálódhatna.

Ennek a szakemberek jelentős része által támogatott elképzelésnek első jelei az OKJ (Országos Képzési Rendszer) legújabb módosításában már látszanak, mely megengedi, hogy a tizenhatodik életévüket betöltöttek a legtöbb szakmában – természetesen nem a középiskolai végzettséghez kötött szakmákról van szó – akkor is megkezdhessék tanulmányaikat, ha nem fejezték be a tíz osztályt.

Összefoglalva az eddigieket elmondhatjuk, hogy a szakiskolai közismereti és szakképzéssel (szakmunkásképzéssel) kapcsolatos problémák az általános iskola első osztályában kezdődnek (sőt bizonyos szempontból már az óvodában), s a kilencedik osztályt elérő tanulóknál ezek a problémák gyakran már szinte irreverzibilissé válnak.

Természetesen ezért a már-már ijesztő mennyiségű problémáért nem lehet csak az iskolarendszert okolni, a tanulók iskolai eredménytelenségének, motiválatlanságának alapvető oka gyakran szociális problémáikban keresendő.

A szakiskolába körülbelül a korosztály egynegyede jár, illetve fog járni. (Az 50% diplomaszerzés, 75% érettségi és 25% szakmunkás elképzelés arányainak helyességéről is jogos viták folynak.) Ha arra gondolunk, hogy ebben a tanévben több hallgatót vett fel a felsőoktatás, mint elsőst az általános iskola, ismét egy ijesztő adattal találkozunk. Kénytelenek vagyunk igazat adni Bokros Lajosnak, aki azt írja, hogy a *„szakmunkásképzés durva leépülése a másik oldalon szorosan összefügg a felsőoktatás kirívóan pazarló és abszolút felesleges mennyiségi túlfejlesztésével"*.[20]

Egy biztos, olyan társadalmi problémával állunk szemben, mely az ország stabilitását veszélyezteti. Fenti problémák kétségtelenül a szakiskolai képzésben jelentkeznek a legmarkánsabban, ha kisebb mértékben is, de romlik a helyzet a szakközépiskolákban, s a gimnáziumokban is. Csak e problémakör komplex kezelése vezethet eredményre (az óvodától az egyetemig). Ne iskolákat zárjunk be, hanem oktassunk kiscsoportokban, az iskolákban dolgozzanak a tanárok munkáját segítő szociálpszichológusok, pszichológusok stb. Építsünk ki egy erős szociális hálót, figyeljünk oda a demográfia helyzetre, a beiskolázás helyes arányaira.

Az iskolarendszert, az oktatást ne a gazdaság pillanatnyi igényei irányítsák, mert az iskolának hosszú távon kell felkészítenie a tanulókat az életre, mely nem csak a munkaerőpiacon való helytállásból áll. (Természetesen ez utóbbi fontosságát értelmetlen lenne megkérdőjelezni.) Éppen ezért az oktatási és a munkaügyi minisztériumot nem szabad összevonni,[21] mert ez az oktatásnak a munkaügy alá rendelését eredményezné, ami semmi esetre sem kívánatos. Ami pedig az új pedagógiai módszereket illeti gondoljuk át a PISA-eredményeit, s próbáljuk adaptálni az éllovasok módszereit, stratégiáit, például Finnországét.

Jegyzetek

1. Kerékgyártó László: Tények és lehetőségek a szakiskolában. OM-NSZI, Nemzeti Szakképzési Intézet. Bp. 2003. 9.p.
2. lásd 1. uo.
3. Mann, Thomas: A Buddenbrook ház. Szépirodalmi Könyvkiadó. 1925. 668-702.p.
4. Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem. Talentum Diákkönyvtár. 1976.
5. lásd 1. 10.p.
6. Róka András: Irány a XX. század. Kiegyensúlyozottabb oktatással egy kiegyensúlyozottabb társadalom felé. In: Fejlesztő Pedagógia. 1997. 1.sz. 6.p.
7. Herbert János: Tartalmi és szerkezeti változások egysége a középfokú szakképzésben. PhD értekezés. Budapesti Műszaki Egyetem. Szakképzés-pedagógia Doktori Program. Budapest. 1999. 69.p.
8. lásd 1. 10.p.
9. lásd 1. 28.p.
10. 500. Sz. Angster József Szakképző Iskola, Pécs
11. lásd 7. 72.p.
12. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája. Bp. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1996 december
13. Laki István: Kétharmados társadalom. Bp. MTA-Politikatudományok Intézete, 1991.
14. Hideg-Nováky: A hazai szakképzés továbbfejlesztésének alternatívái. In: Szakképzési Szemle. 1995. 11.sz. 15.p.
15. Vári Péter: Pisa-vizsgálat 2000. Műszaki könyvkiadó, 2003.
16. Herbert János: „E fiukért valaki felelős". In: Szakképzési Szemle. 1996.4.sz. 39.p.
17. Nagy József: És a nevelés tartalmával mi legyen? In: Új Pedagógiai Szemle. 1996. 2.sz. 18.p.
18. vö. 17. 19.p.
19. lásd 15. 201.p.
20. Bokros Lajos: 130 pont. Vázlat a Magyarország európai felzárkóztatásához nélkülözhetetlen gazdaságpolitikai fordulatról és szerkezeti reformokról. In: Élet és Irodalom: 2003. december 19.
21. lásd. 20.uo.

BALLA MÁRIA

Információs műveltség a felsőoktatásban

„... a társadalmi makrostruktúrák megváltozásánál, vagyis az információs társadalom fokozatos létrejötténél fontosabb változások azok, amelyek a kultúrában napról napra lezajlanak. Azért fontosak, mert észrevétlenek, s észrevétlenek maradhatnak, vagyis diszkontálhatók... Ennek a felismerésnek a jelentőségét éppen az adja, hogy korábban másként látszott mindez: oly formán, hogy majd ha átlépünk az információs korszakba, akkor van tennivalónk a mindennapokban. Manapság tehát ezt éppen fordítva helyes látnunk. És ennek megfelelően kell tennünk."[1]

Az emberiség csak a XX. században jutott el az információs tudatosságig, azaz az információ széles körű felhasználásáig és jelentőségének felismeréséig. Ma pedig magát a társadalmat, amelyben élünk, információs társadalomnak, újabban tudástársadalomnak, tudásgazdaságnak nevezzük. A tudásgazdaságban az előállított termékek, szolgáltatások értékének nagy hányadát a létrehozásukba fektetett szellemi munka teszi ki. Következésképp a társadalom minden tagja számára nagyon fontos, hogy a munkavállalási képessége fenn- és megtartása érdekében szakadatlanul fejlessze, képezze magát, azaz élethosszig (lifelong learning) tanuljon. Az élethosszig tartó tanulás fogalmába beleértjük a formális, azaz a különböző iskolatípusokban, az alsó fokú oktatástól a felsőoktatáson át, a felnőttoktatás kereteiben folytatott tanulmányokat, sőt ma már az iskolarendszeren kívüli tanulást is. Ez utóbbinak a helyszíne lehet az otthon, a munkahely vagy a könyvár.

A társadalomban végbemenő változások, valamint az információtechnológia széles körű térhódítása, a gyorsan változó és nagy mennyiségű tananyag következtében a tudás és az ahhoz vezető út, a tanulás fogalma is átalakul. A tudást a pedagógia ma a szakértelem, a kompetencia és a műveltség integrált egységének tekinti, s nagyobb komplex egységként kezeli. Ilyen nagyobb komplex tudásegység az információs műveltség is.

E fogalmak nehezen választhatók szét, illetve még nem teljesen tisztázottak. A kompetenciák területspecifikus szakértelemből (itt információs ismeretekből), alapvető képességekből (az információs eszközök használatának képessége), attitűdökből (pozitív beállítódás az információhasználattal kapcsolatban), s ezekkel összhangban lévő kognitív stílusokból állnak. (2)

Az információs műveltség szókapcsolat angol megfelelője, az *information literacy* a hetvenes évek elején tűnt fel a szakirodalomban. A könyvtári világon kívüli értelmezése még ma is bizonytalan. Gyakran kezelik a könyvtárhasználati képesség szinonimájaként, illetve pusztán információtechnológiai eszközhasználatára való képességként vagy az információkeresés technikai képességeként. Terjedni a könyvtári világában kezdett, s szélesebb körű használata,

innen való kiválása a személyi számítógépek elterjedése nyomán következett be.[3] Az igazi karrierje azonban csak az elmúlt évtizedben kezdődött el, nem Magyarországon, hanem külföldön, elsősorban a fejlett könyvtári kultúrával rendelkező Amerikai Egyesült Államokban, Ausztráliában, de az utóbbi években Európa számos országában is.

Nézzük meg először csak magának a szókapcsolatnak a nyelvtani értelmezését, majd pedig azt a műveltségtartalmat, amelyet ezzel a kifejezéssel jelölünk.

A kifejezés információ tagját itt az önmaga tartalmára vonatkozó ismeretként, azaz az információs világról/univerzumról megszerzett ismeretként kell kezelnünk.

A literacyt, a pedagógiai irodalom mint a megszerzett tudás felhasználásának képességét is magába foglaló tudást, azaz műveltséget értelmezi, és ez utóbbiként is fordítja magyarra. Korábban írástudásként fordították.[4] Az információs műveltséget tehát olyan metatudásként kell értelmeznünk, amelynek egyaránt alkotóeleme az információs világáról megszerzett tudás és az azzal való élni tudás képessége, más szóval kompetenciája, mint ilyen az élethosszig tartó, s önszervező tanulás alapja.

Belátható, hogy a tudástársadalom kulcs-kompetenciájáról van szó.[5] Egyesek egyenesen a tudásgazdaság valutájaként említik. Kialakítása az oktatás minden szintjén feladat. Nem elég tehát csak egyszerűen definiálnunk a fogalmat, hanem meg is kell határoznunk az összetevőit, részelemeit, alkalmazási területeit, s az ezzel kapcsolatos feladatainkat.

A világ több országában el is kezdődött már ez a folyamat. Az Amerikai Egyesült Államokban, 1990-ben olyan nemzeti fórumot (NFIL=National Forum for Information Literacy) hoztak létre, amelynek hatvanöt, főként oktatási szervezet a tagja. Feladata, hogy megvizsgálja az információ szerepét az életünkben. Vizsgálódásai eredményét beépíti az információs műveltség programjába. Támogatja, kezdeményezi és monitorozza az USA-ban és külföldön készült információs műveltség projekteket, s együtt dolgozik a tanárképző programokkal.[6]

A különböző amerikai könyvtáros szervezetek, az ALA (American Library Association), az AASL (American Association of School Librarians), az ACRL (Association of College and Research Libraries) már 1989 óta foglalkoznak az információs műveltséggel összefüggő dokumentumok, programok létrehozásával, amelyek az oktatás különböző szintjei számára definiálják az információs műveltséget. Az ACRL (Association of College and Research Libraries), azaz a Felsőoktatási és Tudományos Könyvtárak Egyesülete 2000 decemberében, adta közre a felsőoktatás számára megfogalmazott vonatkozó kompetencia-jegyzékét, az Information Literacy and Competency Standards for Higher Education c. dokumentumot. A dokumentum öt pontban írja le az információs műveltség tartalmát, melyet aztán huszonkét teljesítménymutatóval s nyolcvanhét outputtal jellemez. Ez utóbbiak a gyakorlati információs műveltség legkisebb elemei.

Az ACRL jegyzékének öt pontja és a teljesítménymutatók:

Information Literacy and Competency Standards for Higher Education
(Információs műveltség és kompetencia-jegyzék a felsőoktatás számára)

1. *Az információs műveltséggel bíró hallgató képes arra, hogy meghatározza információs szükségletét, annak jellegét és mértékét*

E teljesítmény mutatói:

1. Megfogalmazza és kifejezi szükségletét az információra...

2. Azonosítja a potenciális információforrások különböző típusait és megjelenési formáit...

3. Megfontolás tárgyává teszi a szükséges információ megszerzésének költségeit és hasznát...

4. Újraértékeli a szükséges információ természetét és jellegét...

2. *... hatékonyan és termékenyen képes megszerezni a szükséges információt*

E teljesítmény mutatói:

1. Kiválasztja az információ megszerzéséhez legmegfelelőbb kutatási módszereket vagy információkereső rendszereket...

2. Hatékony keresési stratégiát alkot és valósít meg...

3. Online vagy személyesen szerzi meg az információt, különböző módszereket használva...

4. Ha szükséges finomítja a keresési stratégiát...

5. Kivonatolja, feljegyzi és kezeli az információt és annak forrásait...

3. *... képes kritikusan értékelni a kiválasztott információt és annak forrásait, és képes azt beépíteni tudásába és értékrendszerébe*

E teljesítmény mutatói:

1. Összefoglalja a fő gondolatokat, amelyeket az összegyűjtött információból ki akar emelni...

2. Megfogalmazza és alkalmazza az információ és forrásai értékelésének kezdeti kritériumait...

3. Képes szintetizálni a fő gondolatokat, hogy új fogalmakat alkosson...

4. Összeveti az új ismereteit a meglévőkkel, hogy megállapítsa a hozzáadott értéket, az ellentmondásokat vagy az információ más, különleges jellemzőit...

5. Eldönti, az új tudás hatott-e az egyéni értékrendjére, lépéseket tesz, hogy kiegyenlítse a különbségeket...

6. Az információk interpretációját, megértését másokkal, a téma szakértőivel és/vagy gyakorlati szakemberekkel való megbeszélés alapján értékeli...

7. Eldönti, hogy a kezdeti kérdésfeltevést felül kell-e vizsgálnia...

4. *... egyénileg vagy csoporttagként képes hatékonyan felhasználni az információt valamilyen specifikus cél, gyakorlat megvalósításához*

E teljesítménymutatói:

1. Új, és már meglévő információkat használ fel egy konkrét feladat v. teljesítmény tervezéséhez és megalkotásához...

2. Korrigálja a munka, a teljesítmény menetét...

3. Hatékonyan közli a munkát, az eredményeit másokkal...

5. *... megérti azokat a gazdasági, jogi és társadalmi kérdéseket, amelyek összefüggenek az információ használattal, továbbá etikus és legális módon használja fel az információt*

E teljesítmény mutatói:

1. Megérti azt a sok etikai, jogi és társadalmi-gazdasági kérdést, amelyek összefüggnek az információval és információtechnológiával...

2. Követi a jogszabályokat, szabályozásokat, az intézményi előírásokat és az információforrások használatához és eléréséhez kapcsolódó etikettet...

3. Dokumentálja a munka, az eredmény közlésénél az információforrások használatát." [7]

A kompetencia-jegyzék e kivonatos közlése is meggyőzen mutatja, hogy az információs

műveltség nem azonos az információtechnológia használatára vonatkozó képességekkel (computer literacy, media literacy stb.). Kapcsolatban van azokkal, illetve magába integrálja azokat is, de szélesebb és komplexebb képesség/kompetencia náluk. Az információs műveltség birtokában lévő hallgató képes felismerni az információszükségletet, azonosítani tudja az adott probléma megoldásához, a döntések meghozatalához szükséges információkat, s meg tudja keresni azokat, bármilyen információhordozón jelent meg. Továbbá értékelni tudja, fel tudja használni, s az eredményeket a vonatkozó előírások, szabályok szerint meg is tudja jeleníteni, szóban vagy írásban. Magába foglalja az információs világban való tájékozódás képességén kívül az intellektuális és kritikai gondolkodás képességét is, s mint ilyen az önszervező tanulásnak is alapja.

Az ACRL az információs műveltség kialakítását a felsőoktatási intézmények központi küldetésének tekinti. Meg kell említeni, hogy az információs műveltség birtoklása a társadalmi esélyegyenlőség, a digitális szakadék felszámolásának is eszköze.

Az Amerikai Egyesült Államokon kívül más országokban, így pl. Ausztráliában, Németországban, Görögországban, Svédországban, Spanyolországban is készültek önálló, vagy az amerikait adaptáló információs műveltségre vonatkozó programok a felsőoktatás számára. 2001-ben jelent meg a német fordítás az egyik tekintélyes német könyvtári folyóiratban. (8) A görög és spanyol fordítás az ALA (American Library Association) honlapján olvasható. (9)

Magyarországon a felsőoktatásban nincs az információs műveltségre vonatkozó nemzeti program, és nincs hivatalos fordítása az ACRL dokumentumának sem. A Könyvtári Figyelő közölt a témában egy cikkfordítást.[10] A pedagógiai szakirodalomban szó esik informatikai műveltségről, hálózati tanulásról, média-kompetenciáról, de információs műveltségről csak érintőlegesen. A közoktatásra vonatkozóan itthon is egy könyvtár, az Országos Pedagógiai Könyvtár tartott nemzetközi konferenciát a témáról.[11] Több egyetemen, főiskolán folyik könyvtárhasználati képzés, de sajnos nem minden szak képzési programja tartalmaz ilyen ismereteket. Ezek a kurzusok az információs műveltség alapvető könyvtári vonatkozásait dolgozzák fel. Megismertetik az adott szak számára fontos információforrásokat és az információkeresés elemi szintjét a hallgatókkal, de ha az oktatás oldaláról tartósan nem kapnak megerősítést, motivációt, az alkalmazáshoz szükséges feladatokat, akkor ezek a kurzusok nem érik el a céljukat. Ha a felsőoktatási programok az információs műveltség, az önszervező tanulás elvén működnek majd, a könyvtárak, s könyvtárosok tanulásban betöltött szerepének a jelenlegihez képest növekednie kell, s a könyvtáraknak át kell alakulniuk tanulás- és tudásközponttá.

Nézetem szerint teendőink a következők:

1. Más országok gyakorlatához hasonlóan az illetékes szakmai szervezeteknek a magyar oktatás –, benne a felsőoktatás – számára meg kell fogalmazni az információs műveltség nemzeti programját, de ez nem elegendő, azt ismertté és elfogadottá is kell tenni a társadalomban.
2. A könyvtárosok jelenlegi információszolgáltató szerepéről a hangsúlyt át kell helyezni a tanítást, tanulást támogató szerepre. E feladatkörükben meg kell ismertetniük a hallgatókat az információforrások típusaival, az adott szakterület értékes és hiteles információforrásaival, azok használatával, és legfőképpen a tudás megszerzésében,

a problémamegoldásban betöltött szerepükkel, s ezt a feladatot az intézmények oktatási egységeivel szorosabb tartalmi együttműködésben kell végezni.

3. A pedagógusképzési programokba – alap- és továbbképzési programokba egyaránt – be kell kerülni, és különös hangsúlyt kell kapni az információs ismereteknek, az információs szemléletnek és azok alkalmazását oktató programoknak, hogy ezáltal az egész oktatásban terjedhessenek az információs műveltségen alapuló, önszervező tanulás módszerei.
4. Az oktatásnak pedig e műveltségre kell alapoznia az elsajátítandó ismeretanyagot éppúgy, mint az tanítás módszereit, s el kell érnie az egész társadalom tanulással, tudással kapcsolatos szemléletének megváltozását, s az egész életen át tartó tanulás társadalmi gyakorlattá válását.
5. A fentiek megvalósulása érdekében mindenekelőtt más, fejlett országokhoz hasonlóan az iskolai és a felsőoktatási könyvtárak elmaradt fejlesztését végre kell hajtani.[12]

Végezetül felmerül a kérdés, hogy van-e szerepük, illetve milyen szerepük van a tanítóknak az információs műveltség kialakításában? Az információs műveltség speciális tudás, képességek és információs szemlélet integrált együttese, és a klasszikus alapképességekkel, kompetenciákkal – írás, olvasás, számolás-, egyenértékű és fontosságú a mai társadalmakban. Kialakítását, fejlesztését ezért a közoktatás legkorábbi szakaszaiban, azaz az óvoda, általános iskola alsó tagozatán el kell kezdeni, hogy a mai társadalmi elvárásoknak megfelelő önszervező és élethosszig tartó tanulási hajlandóság, képesség a tanulókban, idejében kialakuljon. A gyakorló tanítóknak, óvodapedagógusoknak továbbképzéseken kell korábbi ismereteiket felfrissíteni, bővíteni az új tanulás-tanítási elvárások szerint, a leendő tanítóknak pedig már a főiskolai tanulmányaikat is ebben a szellemben kell folytatni.

Jegyzetek

1. Horányi Özséb: *Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé.* Online Bp. Magyar Elektronikus Könyvtár, 1997. [2002.08.02.] URL:http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.mek
2. Csapó Benő: Az iskolai műveltség. Bp. Osiris, 2002. p. 16-19.
3. Z. Karvalics László: *Az információs írástudástól az internetig.* In : Educatio, 1997.4.
4. Csapó Benő i.m. (2.sz.) p. 16-19.
5. Lloyd, Annemaree: *Information literacy: the meta-kompetency of the knowledge economy?* In: Journal of Librarianship and Information Science, Vol.35.2003. 2. p. 87-88.
6. *National Forum on Information Literacy.* San Jose. 3003.[2003.05.10.]URL: http://www.infolit.org/
7. *Information Literacy and Competency Standards for Higher Education.* [Online].Chicago: ACRL Association College and Research Libraries ALA American Library Association. 2000. URL:http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Standards_and_Guidelines.htm [2003.05.10.] A dokumentumnak hivatalos magyar fordítása még nincs, itt is csak részleteket közlünk. A fordításban nyújtott segítségért köszönet Dudinszky Katalinnak.
8. Hofmann, Benno: *Standards der Informationkompetenz : eine übersetzung...der amerikanischen Standars der ACRL...* In : Bibliotheksdienst, 36. Jg. 2002.H. 5. p. 625-637.
9. *Information Literacy...* i.m. (7.sz.).
10. Bawden, David: *Információs és digitális írástudás: a fogalmak áttekintése.* Ford. Koltay Tibor In: Könyvtári Figyelő, 48. évf. 2002. 1-2. sz. p.
11. Celler Zsuzsanna: *Tudásalapú társadalom – információs műveltség* – Nemzetközi konferencia. In: „Discussion on library systems and databases (In Hungarian)[Online]Bp.: NIIF,2003.08.26.011573.. [2003.08.27.] Archives of KATALIST@LISTSERV.IIF.HU
12. A felsőoktatási könyvtárak szerepére az önszervező tanulásban és fejlesztésük szükségességére dr. Téglási Ágnes, az OM tanácsosa több cikkben is felhívta a figyelmet: *Egyetem és könyvtár - OECD IMHE szeminárium Párizsban* In: Magyar Felsőoktatás, 2002. 9. sz. 10-12. p. és a Felsőoktatási könyvtárak fejlesztési irányai. In: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 50. évf. 2003. 9-10.sz. 382-385. Igen megkésve, de végre elkészült Magyarországon is az iskolai könyvtárak helyzetének a felmérése és a fejlesztés szükségességének a felismerése. Erről szóló közlemények: Varga Zsuzsa: *Helyzetkép a hazai könyvtárakról.* In: Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 2003. 1. sz. 12-22. p. és Dán Krisztina: *Az iskolai könyvtárak fejlesztésének stratégiája.* In: Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 2003. 1. sz. 3-11. p.

LAJOS PÉTER

A dadogás kognitív terápiája

(Frances Cook)

A kognitív terápiát eredményesen használják a különböző érzelmi zavarok, például a depresszió, szorongás, szociális fóbia kezelésében.

A kognitív terápia olyan pszichoterápia, amely azokra a megfigyelésekre alapulva fejlődött ki, hogy a pszichés zavarok visszavezethetők a gondolkodásban és az egész viselkedésben megjelenő hibás szokásokra. A kognitív elméletek szerint az egyén úgy viselkedik és érez, ahogy ezt tapasztalatai alapján kialakította magának. A kognitív terápiák segítenek abban, hogy ezeket az automatikussá vált negatív gondolatokat feltárják és megváltoztassák. A negatív gondolatok eluralják a személyiséget, és befolyásolják az egyént, hogy miként érezzen vagy viselkedjen egy adott helyzetben, felhasználva ehhez egy sor viselkedési stratégiát. A kognitív terápia célja a negatív gondolatok befolyásolása. A negatív gondolatok a gyermekkor során alakultak ki, és befolyásolják az egyén viselkedését. Ilyen negatív gondolat lehet dadogóknál például: „Képtelen vagyok ezt megtenni, amíg dadogok", vagy: „Csak akkor lennék sikeres, ha nem dadognék" stb. A kognitív terápia során a páciens a terapeutával együtt azon dolgozik, hogy a negatív gondolatokat megváltoztassa. A terápia figyelemmel követi a páciensben lezajló változásokat a terápiás üléseken és azon kívül is, felhasználva a naplófeljegyzéseket, magnófelvételeket, kérdőíveket stb.

A következőkben a kognitív terápiának a dadogás kezelésében történő alkalmazását, a híres terapeuta Frances Cook egy esetének segítségével mutatjuk be. A páciens, egy 37 éves nő, az évek során a rejtőzködésének egész repertoárját dolgozta ki, amellyel elkerülte a beszédhelyzeteket. A terápia központjába azoknak a negatív gondolatoknak a felismertetése és megváltoztatása került, amelyek a kora gyermekkori tapasztalatok következményeként alakultak ki. A hölgy úgynevezett rejtett dadogó, akit a terápiás üléseken soha nem hallottak dadogni. Az első beszélgetés során arról számol be, hogy kora gyermekkora óta dadog, de felnőtt korára megtanulta elrejteni dadogását úgy, hogy elkerülő stratégiákat dolgozott ki. Kollégái, barátai és ismerősei nem is sejtik, hogy dadog. Soha nem beszélt erről senkinek, kivéve orvosát és terapeutáját. Mostanában úgy érzi, egyre kevésbé működnek elkerülő stratégiái, dadogása mind nagyobb hatást gyakorol életmódjára, képességeire, az emberekkel való érintkezésére, ezért jelentkezett terápiára. Problémáiról listát is készít: 1. dadogás, 2. magabiztosság hiánya, 3. alacsony önértékelés, 4. nehézségek a kapcsolatok kialakításában, 5. a társas élet szabályait nem ismeri, 6. szorongás, 7. bőrének színe.

Dél-Angliában született egy 15 éves fehér nő és egy amerikai fekete bőrű férfi házasságon kívüli gyermekeként. Kilenchetes korában állami gondozásba került. Tizenhét éves koráig négy különböző gyermekotthonban lakott. Életmódjára az intézeti fegyelem rányomta bélyegét. Nem alakultak ki szorosabb, meghitt kapcsolatai, nem kötődött érzelmileg senkihez,

és csak egészen kis bizalom alakult ki benne a személyzet iránt. Sokat csúfolták dadogása és bőrszíne miatt. Tizenhét évesen főiskolára került, és számtalan ideiglenes munkából tartotta el magát. Nem régen fejezett be egy menedzserképző tanfolyamot, és ha beszédproblémái megoldódnak, szeretne diplomata lenni. Kevés ismerőse van, az egyetlen közeli barátnője is külföldön él. Nincs partnere, mert nem ismeri a kapcsolatok kialakításának „alapszabályait". Fél az intimitástól, mert attól tart, kiderül, hogy dadog. Úgy érzi, hogy gyermekkori élményei nagyban hozzájárultak jelenlegi nehézségeihez a kapcsolatok és a másokban való bizalom kialakításában. Emlékeiben tisztán él, hogy gyermekkorában számtalanszor utasították vissza közeledését, és soha nem élt át közeli, meleg kapcsolatot. Társai akkori reakcióját dadogásának és bőrszínének tulajdonítja. Számtalanszor nem mert megszólalni az osztályban, mert félt, hogy kinevetik. Korai tapasztalatai abban erősítették meg, hogy másokkal kapcsolatokat kialakítani veszélyekkel jár. Fiatalabb felnőttként stratégiákat alakított ki, hogyan kerülje el a beszédhelyzeteket, és ne vegyen tudomást bőrének színéről. A következő stratégiákat alkalmazta dadogása elkerülésére: mély levegővétel, szemkontaktus, helyzetek és szavak kerülése, egyes dolgok figyelmen kívül hagyása. A hölgy kezdeti célja a terápiában: képessé válni félelem nélkül, beszélni, nem félve attól, hogy feltűnést vált ki dadogása miatt.

Nagyon halk és monoton beszédű, beszéd közben szavakat ismétel, kerülve a szemkontaktust. A vizsgálatok alkalmával több tesztet töltött ki, ezek bizonyították kommunikációs nehézségeit, szorongását, amely leginkább a beszédhelyzetekre vonatkozott.

A „rejtett dadogás" nagy szerepet játszott mindennapjaiban. A vizsgálatok szerint, amelyek napi tevékenységét követték nyomon, szoros kapcsolat volt bizonyos helyzetek veszélyesnek megítélése és dadogásának előérzete között. Általában olyan negatív gondolatok fordultak meg a fejében, mint például: „Nem szabad dadognom, hogyan mondhatnám ki ezt a szót másként", vagy: „Képtelen vagyok kimondani, és azt fogják gondolni, hülye vagyok." Érzései és gondolatai főként szorongásából adódtak. Félt, hogy meg fog szégyenülni, úgy érezte, gyorsabban ver a szíve, képtelen normálisan lélegezni stb. A veszély érzésének megszüntetése miatt alakította ki viselkedésének sajátos stratégiáját, amely hozzájárult problémájának fenntartásához. Önmagával szemben tapasztalt negatív érzései visszavezethetők gyermekkori élményeire. Negatív gondolatai azt mondatták vele: „A dadogók hülyék, nem normálisak, alacsonyabb rendűek, tökéletlenek." A negatív gondolatok olyan szabályszerűségek megállapítására késztették, mint például: „Ha nem dadognék, az emberek szeretnének engem." „Mindig tetszenem kell az embereknek." „Ha közel kerülök valakihez, megtudja, hogy dadogok."

A páciensnek két választása volt: vagy elkerül minden veszélyesnek ítélt helyzetet, vagy nyíltan dadogni fog, vállalva, hogy nevetséges lesz, esetleg megszégyenül. A kialakult helyzet azért tudott fennmaradni, mert nem győződhetett meg az ellenkezőjéről. Az váltotta ki dadogását, hogy nem volt lehetősége megváltoztatni előzetes negatív elvárásait, és eleve feltételezte a negatív reakciókat.

A terápia a következőként zajlott le. A kognitív terápia gyakorlata szerint a páciens már az első ülések alkalmával saját tapasztalataiból megérti a kapcsolatot és az egymásra hatást, amelyek gondolatai és viselkedése között kialakultak. A kezdeti cél - a páciens egyetértésével - az volt, hogy feltárják azokat a tényezőket és összetevőket, amelyek érthetővé teszik

dadogásának természetét, és amelyek hozzájárultak a dadogás fenntartásához. A terápia folyamán megértette, hogy biztonságra törekvő viselkedését meg kell szüntetnie, például azt a szokását, hogy egyáltalán nem néz a másik szemébe a vele folytatott dialógus alatt. Sorra elhagyta ezeket a szokásokat először a terápiás üléseken, később a klinikán kívül ismerőseivel szemben, a boltban és munkahelyén is. Közben abban az amatőr társulatban, ahol fellépett, egy dadogó szerepét kellett alakítania. A véletlen lehetőséget adott számára megtapasztalni, hogyan reagálnak az emberek, ha dadog. A terápiás üléseken közben sorra feltárták gyermekkori élményeit és azok hatásait önértékelésére, önbizalmára, társkapcsolatainak alakítására stb. Dadogásán kívül sok szó esett a terápiás órákon bőrének színéről. Emlékezett rá, hogy ez volt a másik dolog, amiért gyermekkorában csúfolták. Sikerült kapcsolatot találni bőrszíne és dadogása között. Mindkettő miatt sokat szenvedett gyermekkorában. A bőr színét azonban nem lehetett úgy elrejteni, mint dadogását, és ez felnőttkorában nem okozott olyan fájdalmas problémákat, mint dadogása. A terápiás együttléteken számos negatív gondolatát elemezték, gondolkodásának csapdáit sikerült megértenie és módosítania. A dadogó hölgy hat hónap alatt tizenkét ülésen vett részt, és nagyon sokat fejlődött. Jelenleg bővíti kapcsolatait, nyíltan vállalja a beszédhelyzeteket. Kezdetben egyáltalán nem lehetett hallani dadogni, de a terápia folyamán néhány ismétlés és kisebb megakadás előfordult. Megtapasztalhatta, hogy ennek hatására nem történik vele semmi szörnyűség, amely miatt régen elkerülte a beszédet, és a többiek észre sem veszik, esetleg a páciens izgatottságának, tulajdonítják azokat. A terápia hatására jobban megértette és elfogadta dadogását. Többet beszél emberekkel, s vállalja az ilyen helyzeteket. Képes kezelni szorongásait. Bátorítást kapott karrierje folytatására is.

Felhasznált irodalom

COOK, F. (1997): Cognitive Therapy for Chronic Stuttering, 2nd World Congress on Fluency Disorders, San Francisco, California, August, Abstract.324.

OLVASÁSRA AJÁNLJUK

Rajnai Judit: Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *ÚPSz, 2003. NOVEMBER 67-76. O.*

A tanulmányból megtudhatja, hogy az osztályzattal való értékelésnek is vannak (lehetnek) a tanulóra kiható kedvezőtlen következményei. Ugyanakkor képet kap arról, hogy Európában egyre inkább polgárjogot nyer a készségfejlesztő oktatás és ezzel együtt a szöveges értékelés, valamint a kezdő szakaszban a „szakaszok végén" történő értékelés, de évismétlés ebben az esetben is csak kivételes esetben, vagy egyáltalán nem fordulhat elő. Magyarországon viszont még napjainkban is azt mutatják az ide vonatkozó vizsgálatok, hogy az osztályzatok kevésbé függnek össze a tudás minőségével és alkalmazhatóságával.

SZABÓNÉ
GONDOS PIROSKA

A mentálhigiénés többlettudás jelentősége az óvodában és az iskolában

A mentálhigiéné jelensége úgyszólván egyidős az emberrel, bár a fogalom és a szemléletmód kialakulása a huszadik század terméke. Dolgozatom elsősorban azoknak a pedagógusoknak szól, akik behatóbban még nem foglalkoztak a témával, de naponta szembetalálják magukat azokkal a helyzetekkel, amelyek minden eddig alkalmazott eljárásuk, pedagógiai eszköztáruk keretein kívül maradnak, s amelyekben igazán hatékony megoldásra nem sikerül jutniuk.

Központi kategória az *egészség*. Többszörösen összetett fogalom, amelynek egyetlen, valamennyi szempontból pontos és minden tudomány szempontjából releváns definícióját még nem sikerült megfogalmazni. Megközelíthető azonban a tartalmi összetevői segítségével, amelyek teljesen egyenrangú elemeket alkotnak a fogalom struktúrájában. Bármelyik hibája, gyengesége kihat a többi összetevőre, s egyik nélkül sem lehet maga az ember igazán egészséges. Így:

- A *fizikai egészség* testünk működéséhez, szervrendszereink épségéhez kapcsolódik.
- Az *érzelmi egészség* azt foglalja magába, hogy mennyire éljük át és értjük meg saját érzéseinket, s hogyan, milyen mértékben, vagyunk képesek azokat kifejezni.
- A *személyi egészség* arra vonatkozik, hogy milyen az identitásunk, milyen embernek látjuk önmagunkat, milyen az értékrendünk, és miként szeretnénk kiteljesíteni önmagunkat.
- Az *értelmi egészség* az intellektussal, a kognitív képességek épségének fejlettségével és működésével kapcsolatos.
- A *társadalmi egészség* jelenti a környezettel, a szűkebb és tágabb miliőnkkel való viszonyunkat, az ember és környezete kölcsönhatásait.
- A *mentálhigiéné* pedig létfontosságú az egészség szempontjából. Tartja az egészségfogalom teljes rendszerét, képessé tesz arra, hogy értő módon és helyesen viszonyuljunk annak valamennyi összetevőjéhez. (Soros 1997)

A mentálhigiéné értelmezése

A szó mind gyakrabban tűnik fel a szakmai és köznyelvi szóhasználatban, hovatovább egy új tudományágként emlegetjük. Mind többen igénylik a mentálhigiénés képzést, így megjelenik különféle alapképzésekben (pszichológus, szociálpedagógus, szociális munkás, védőnői, óvodapedagógus, tanító stb.). Napjainkra közel húsz akkreditált posztgraduális képzés alakult ki, amelyek igazolást, tanúsítványt, oklevelet adnak ki az ilyen irányú felkészültségről. A köznyelvben is olyan terjedőben van, hogy alig akad ember, aki ne találkozott volna már a fogalommal, holott meghatározása korántsem egyszerű. A médiatevékenység

jóvoltából a szóhasználat lassan parttalanná válik, de a lényegét és gyakorlati jelentőségét csak kevesen értik. (Tomcsányi 2001)

Az Encipclopedia Brittanica fogalomértelmezése két irányú: „A mentálhigiéné a lelki egészség megőrzésének, valamint annak tudománya, hogyan lehet megakadályozni a pszichózis és egyéb lelki betegségek kifejlődését."

Ezt a megfogalmazást egészítette ki a WHO azzal, hogy hangsúlyozta a szociális jól-lét fontosságát az emberi egészség szempontjából. Majd az Ottawai Charta 1968-ban deklarálta, hogy az egészség nem egyenlő a betegség hiányával. Ennek értelmében az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi-, szellemi és a szociális jól-lét állapota. E megfogalmazás óta az emberi egészségszemlélet fő iránya nem az, hogy hogyan ne legyünk betegek, hanem az, hogy hogyan maradjunk egészségesek.

A mentálhigiéné funkcionális megfogalmazása arra törekszik, hogy hordozza magában a fogalom fejlődéstörténetét és azokat a szerepköröket, magatartás- és tevékenységmódokat, amelyeket az betölt.

„A mentálhigiéné a lelkileg egészséges ember kialakítására, valamint a mentálhigiéné társadalomban érvényesítésére és fejlesztésére irányuló mindenfajta erőfeszítés és igyekezet közös neve. Magába foglalja a politikai cselekvés, a szociális gondoskodás, a gyógyítás, a vallás, a közművelődés, az oktatás-nevelés, a törvénykezési és joggyakorlat, a tömegtájékoztatás, a természetes és mesterséges csoportok, valamint közösségek működési területeit." (Tomcsányi 1999)

Célját elsősorban egészségfejlesztő munkával (promóció), a lelki zavarok, betegségek és állapotromlások megelőzésével (prevenció) és utókezeléssel (rehabilitáció) éri el. Támogatja az egyes embert, a közösségeket, a társadalmat a lelki egészség jelentőségének a felismerésében, fejlesztésében és a megtartásában. A mentálhigiéné elmélete teljes egészében a mindennapi gyakorlatot, az emberek életét szolgálja.

Beletartozik a megfelelő személyiségfejlődés, az énerő, a tünetmentesség, amely nem azonos a konfliktusmentességgel. (A lelkileg egészséges embernek is vannak konfliktusai!) Mivel az ember, az egyén sohasem vizsgálható kapcsolatrendszeréből kiszakítva, ezért egyre fontosabbá válik a mentálhigiéné társadalmi vetülete. Fókuszába mindinkább az interperszonális kapcsolatok, csoport- és közösségi viszonyok, a legfontosabb emberi intézmények kerülnek, amelyeken keresztül törekszünk befolyásolni az egyes ember lelki egészségét.

A mentálhigiéné jelentését összefoglaló modell

Jahoda-Becker-féle mentálhigiénés hétszög (Tomcsányi 1999)

Mára tehát a fogalom jócskán kilépett az orvoslás szűk keretéből: szemléletmódot értünk alatta, amelybe belesorolódik az önismeret, önmagunk elfogadása és megőrzése, továbbá hozzátartozik a másik, illetve a másság elfogadása, a szociális-kulturális-értelmi-testi különbözés tolerálása.

Pedagógiai mentálhigiéné

Tömör megfogalmazásban a személyiségfejlesztésben érvényesülő, érzékelhető lelki egészségvédelmet értjük rajt.

- Szokásoknak a kialakítása, amelyek elősegítik a szomatikus egészség megőrzését (egészségügyi jó szokások).
- Olyan cselekvési formák elsajátítása és gyakorlása, amelyek a lelki jól-lét fenntartását szolgálják.
- A társas kapcsolatok olyan alakítása és fenntartása, amelyek az egyén biztonságérzetét erősítik.

A pedagógiai mentálhigiéné jelenti az óvodában és iskolában jelen lévő egészségvédelmet és annak fenntartását szolgáló értékek közvetítését, valamint a pedagógus munkájának lelki egészségvédelmét.

Mi ebben az új, a többlet ahhoz képest, amit a pedagógus munkájáról, az óvoda és az iskola világáról eddig is tudtunk? Jogos kérdés!

Az alapelvek a nevelési intézmények mentálhigiénés szemléletében valóban nem új keletűek. Spontán módon az intézmények kialakulása óta jelen vannak az emberi kapcsolatokban.

Mára azonban ez a spontaneitás eltompult, háttérbe szorult. Számos jelenség van, s keletkeznek nap mint nap újak, amelyek azt igazolják, hogy tudatos mentálhigiénés munkára is szüksége van a pedagógusnak. Ennek előfeltétele pedig az, hogy a hagyományos pedagógusi funkciókat bővíteni szükséges a mentálhigiénés tudással. Ismert okoknál fogva ma az óvónő, tanító, tanár megnövekedett kompetenciával kell rendelkezzen a tekintetben, hogy a gyermekek, a szülők, a kollégák és önmaga lelki egészségmegőrzésének aktív részese lehessen. Valóságos mentálhigiénés „kapuőrként" értékelődik fel ma a munkájuk.

Mindezt biztosítani elsősorban lelkileg egészséges pedagógus képes, aki mentálhigiénés többlettudással is rendelkezik.

Ez a többlettudás az alaptevékenységbe épülve, csak azon keresztül tud hatékonyan működni.

A mentálhigiénés többlettudás elemei

Interdiszciplináris elméleti ismeretek: az adott korosztály lelki egészsége szempontjából releváns pszichológiai, szociológiai, pedagógiai, jogi és más humán tudományágak ismereteit integrálja.

Látásmód és személet, amely új típusú attitűddé válik. Ide tartozik a holisztikus gondolkodás, a rendszerelvű megközelítés, az egészségközpontúság, a prevenció s promóció előtérbe helyezése.

Irányultságok: értékorientáció, valódi szeretetre épülő kapcsolatok, altruizmus, kreativitás, önértékelés, stresszkezelés, belső egyensúly stb.

Készségek: segítőkészség, együttműködési készség, a közvetett irányítás készsége.
Aktivitások: motiváltság, nyitottság, rugalmasság, tanulékonyság, gyakorlatiasság.
A mentálhigiénés tudással rendelkező pedagógus nem mást tesz, csak másként, mint ami az alapfeladata. Saját tanult hivatása módszer- és eszköztárával dolgozik, vagyis nem válik egyszeriben pszichológussá, szociális munkássá, jogásszá, ugyanakkor (ha szükséges) képes más aspektusból is megközelíteni a feladatkörét, a keletkező problémákat. Mindenekelőtt a gyerek, a szülő, a kolléga és a privát környezete lelki épsége érdekében időben felismeri a veszélyeztető tényezőket, megelőzi a bajt, illetve cselekszik az egészség megtartása érdekében.
A nevelés-oktatás folyamatát egy más nézőpontból vizsgálja: annak középpontjában a testi-lelki-szociális értelemben egészséges gyermek áll. *Alapvető ebben a szemléletben az elsődleges megelőzés.* Vagyis hogy úgy dolgozzon, foglalkozzon a gyermekkel, hogy lelki egészsége megmaradjon, hogy a rá leselkedő veszélyeket még azelőtt elhárítsa, mielőtt azok lelki zavarokat okoznának.

Az óvoda és az iskola, mint mentálhigiénés intézmény

Amint az a fentiekből kiderül, a mentálhigiéné sajátosan az emberről szól, az ő érdekét szolgálja. Érvényesítésére, megvalósítására az óvoda és az iskola különösen alkalmas szintér a gyermekek pszichológiai jellemzői, továbbá a pedagógussal szemben támasztható társadalmi követelmények révén. Valójában akár akarjuk, akár nem, ha a szakma alapvető elvárásainak eleget teszünk, akkor spontán módon a mentálhigiénés tevékenységet is végezzük. *A pedagógus semmivel nem pótolható szerepet tölt be az intézmények mentálhigiénés egészségmegőrzésében, és fejlesztésében.* Ez akkor lehet csak igaz, ha megnövekedett kompetenciával képes a hivatása gyakorlására, és ha saját egészsége, mentális állapota megfelel a megelőző, támogató, segítő feladatnak. Ennek alapjai megvannak minden pedagógusban, hiszen a pálya fő sajátossága, hogy különböző életkorú emberekre irányul, már a pályaindulásnál jó szűrőnek bizonyul. Ezekre kell ráépíteni a saját személyisége folyamatos karbantartását annak érdekében, hogy elkerülje az „elszürkülés", a kiégés veszélyét.
Mentálhigiénés szempontból kielégítően működik az intézmény, ha

- céljai világosak és megvalósíthatóak,
- mindenki felelősségének megfelelően vesz részt a döntéshozatalban,
- az intézményen belüli és a környezettel való kommunikáció jó,
- alkotó jellegű, biztonságot adó légkör,
- a folyamatos fejlődés, változás szándéka jelen van,
- érvényesül a személyi és intézményi autonómia, az intézmény alkalmazkodó-képes a környezet igényeinek változásaihoz,
- a konfliktusok veszteségmentes megoldására törekszik.

A teljesség igénye nélkül felsorolt jellemzők lényegében már a közoktatási törvény szellemében elkészült óvodai és iskolai helyi programokban megfogalmazást nyertek. A mentálhigiénés szemléletnek a folyamatos érvényesülését szolgálja a törvény 2003. évi módosítása, valamint a minőségbiztosítási programok is eszközét adják annak, hogy feszültségekkel teli korunkban gyermek, pedagógus, szülő egyaránt jól érezhesse magát a nevelőintézményben.

Milyen konkrét helyzetek segítik a gyermekek személyi és közösségi lelki egészségét és annak fejlődését? Csak néhány példát kívánok kiragadni közülük:

- Az óvodai, iskolai élet szokásainak megismertetése és humánus, de következetes betartása.
- Az együtt-egymásért végzett munka, amelyben a kreativitás, az alkotás alanyi joga gyereknek és felnőttnek egyaránt.
- Minden gyermek egyszeri, egyedi és megismételhetetlen valóság, mindenki egyenrangú része a közösségnek.
- Működnek a feszültségcsökkentő mechanizmusok: a mese, a bábozás, a sokszínű játék, az élménygazdag séták és kirándulások, a játék–tanulás–munka életkorhoz igazított optimuma, az érzelmi töltésű ünnepek és hagyományok, a gyermekre, illetve egymásra figyelő beszélgetések, a nem formális pedagógus-szülő nevelőkapcsolat stb.

Végezetül a pedagógus mentálhigiénés szemléletének legszemélyesebb, a saját felnőtt identitásának lényegét szeretném kiemelni. Úgy tekintsünk a munkánkat, a gyermeket, a kollégákat és önmagunkat értéknek, hogy ha tettre készen, ambíciókkal telve kezdjük a pályánkat, ne kelljen azt elhasználódott, megkeseredett, életunt öregemberként abbahagynunk.

Irodalom

Buda Béla: A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései. Támasz, Bp. 1995.
Bagdy Emőke (szerk.): Mentálhigiéné elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás. Animula, 1999, Bp.
Tomcsányi Teodóra–Csáky–Pallavicini Roger: Tanulható-e a lelki egészség? Új Pedagógiai Szemle 2001. május 54-71. p.
Ónody Sarolta: Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezés és megoldási lehetőségei. ÚPSz. 2001. május 80-96. p.
Katedra-Látlelet c. folyóirat
Fehér Veronika: Gondolatok a mentálhigiénéről (Az óvodapedagógiai mentálhigiénés kérdései) Óvodavezetési Ismeretek 1999. május
Tomcsányi–Grezsa–Jelenits Tanakodó Híd Alapítvány Bp. 1999.
Életmód-füzetek: Soros Alapítvány Bp. 1997.

OLVASÁSRA AJÁNLJUK

Karunkon érdeklődésre, reflexióra számot tartó írások:

Speciális szükséglet vagy fogyatékosság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Csányi Yvonne-val. Új Pedagógiai Szemle, 2003. január, 67–73. o.

Mihály Ildikó Legújabb adatok az európai oktatás gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március 122–133. o.

Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni. Beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek hátteréből. Új Pedagógiai Szemle, 2003. október 53–63. o.

DELI ISTVÁN

Oktatás - kutatás - gyakorlat

(Tények és vélemények a pedagógiai karon folyó tudományos munkáról)

Folyóiratunk szerkesztősége úgy döntött, hogy tájékoztatja olvasóit a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Karán folyó tudományos életről, illetve ennek alapját képező tudományos munkáról. E tevékenységnek is azt a területét választottuk ki, amely a tanítóképzéssel van szoros összefüggésben.

Milyen indokok szólnak szándékunk megvalósítása mellett? Ismeretes, hogy a jelenlegi integrált felsőoktatási intézményünkben a tanítóképzéssel foglalkozó részleg a legrégebben alakult (1959-ben), jelenleg az ötödik évtizedét éli. Mint ilyen viszont sajátos fejlődési utat tett meg, melynek fordulópontjai: felsőfokú tanítóképzés – főiskola hároméves képzési idővel – főiskola négyéves képzési idővel – főiskolai pedagógiai kar, továbbra is négyéves képzési idővel. A 45 éves múlt szép reményekre jogosít bennünket a tudományos tevékenység terén is. Igazolhatók-e a szép remények? Okkal gondolhatnánk arra, hogy igen. De vajon az intézmény státuszában bekövetkezett változásokkal párhuzamosan jelentkező növekvő képzési kapacitás, illetve az ezzel együtt járó szervezési és extenzív fejlesztési feladatok, a képzési célokban, funkciókban, a tantervekben folytonosan napirenden lévő változások mennyire segítették vagy zavarták magának a oktatómunkának a színvonalát, a tudományos tevékenységet?

Egy szakképzést végző felsőoktatási intézménynek és az oktatóinak többféle követelményt kell teljesítenie. Ha bárhol fordulunk meg általános iskolákban szinte obligát témává válik az intézményben végzett és az adott iskolában dolgozó tanítók, rajtuk keresztül pedig az oktatók szakmaisága, kisugárzó hatása. Vagy pl. mindig is volt, ma is van egy ki nem mondott egységes és etikus verseny az azonos funkciót betöltő intézmények (tehát ez esetben a tanítóképzők) között. A 2000. január 1-je után megvalósult „hálózatátalakítás" (azaz integráció) után ez a „versenyszemlélet" egy-egy integrált felsőoktatási egységen belül is érzékelhető, de mihelyt egyetem karaként határozzuk meg önmagunkat, ha akarjuk, ha nem, ha van erre jogi alap, ha nincs, az egyetemi mércével mérnek bennünket. Tegyük hozzá: ha egészséges szemlélettel fogadjuk ezt, hasznunkra is válik. Példa erre egy nem is régen elhangzott vélemény. Pár hónappal ezelőtt egy országos szakmai konferencián az egyik vidéki egyetem professzora hallgatói felkészületlenségéről beszélt. „Mi lesz akkor, ha ez a tanári réteg megjelenik a magyar iskolában? S ha ez van az (x) Tudományegyetemen és az (y) Egyetemen, akkor mi lehet abban a vidéki tanítóképzőben, amelyet ötödik, hatodik helyen jelölnek meg a felvételi jelentkezési lapon. *S ha megnézzük, milyen tanári háttér van ezekben a pedagógusképző intézményekben, akkor joggal aggódhatunk az oktatás közeljövőbeli perspektíváin.*" (Megjegyzés: kiemelés tőlünk. Az idézet forrását azért nem jelöljük, mert cikkünknek nem témája a professzor értékelésével

való vita. Sőt jóakaratúan figyelmeztető szándékúnak is tarthatjuk a minősítést, bár konkrét viszonyok ismeretében vitatható is.)

Az igazsághoz hozzá tartozik, hogy az előbbi professzor hozzászólásának későbbi részében megjegyzi: a tanítóképzőkben a hetvenes évek óta nagyon sokat romlott a helyzet, mert: „annak idején a tanítóképző főiskolákon kutató-fejlesztő munka folyt" – és utal konkrét témákra.

De a tudományos karrier a felsőfokú intézményekben minden oktató személyes érdeke is. Később utalunk rá, hogy az oktatókkal szemben támasztott tudományos követelményeket néhányan mintha kényszerként élnék meg. Igen, ez a státuszukkal együtt járó „kényszer", de maga a státusz nem az. Reálisan szemlélve tehát önmagunk kényszerítünk magunkra olyan feladatokat, amelyek önként vállalt szerepünkből következik.

Érzékelhető talán bevezető sorainkból, hogy célszerűnek látszik foglalkozni a cikkünkben jelölt témával. Célunk azonban gondolatokat megfogalmazni a tudományos munkáról általában is, funkciónkból származó adaptív szándékkal is, meg némi történeti távlatból vizsgálva is. Semmiképpen nem szándékunk azonban minősíteni a kar tudományos életének egészét. Ezt nem tartjuk kompetenciánkba tartozó feladatnak.

„Kerekasztal"

Szerkesztőségünk úgy ítélte meg, hogy a kar tudományos életét bemutató írásunkhoz az alapgondolatokat a kar vezetésével folytatandó „kerekasztal-beszélgetésben" elhangzott vélemények alapján fogalmazza meg. A beszélgetésre a kar főigazgatójának, egyik főigazgató-helyettesének, a tudományos bizottság elnökének és szerkesztőségünk képviselőinek a részvételével került sor. Elgondolásunk igen hasznosnak bizonyult, mert a beszélgetés során a kari tudományos élettel, annak legfőbb összetevőivel kapcsolatos minden lényeges kérdés (eredmény és probléma) felmerült. Ezek közül hangsúlyt kaptak a következők:

– Kutatóhelynek kell-e tekinteni a főiskolai kart? (Ezen belül kötelezhető-e arra, hogy „tudományos ismerettermelő műhelyként" dolgozzon vagy nem.)

– Szorosan összefügg az előző problémával, hogy az oktatónak státuszából következően kötelező-e tudományos tevékenységet folytatni, vagy nem. (Kényszeríthető-e erre, vagy nem.) Van-e minősülési kényszer vagy nincs. Ha igen, biztosított-e ehhez minden feltétel.

– Természetesen, ha abból indulunk ki, hogy jogilag, etikailag elvárható a tudományos munka, akkor szabjunk-e valamilyen irányt ennek a munkának, vagy amolyan „hobbiszerűen" kiválasztott témákon dolgozhatnak az oktatók. E ponton megfogalmazódtak irányt szabó kívánalmak felsőoktatás-didaktikai, módszertani, nevelésmódszertani, az általános iskola kezdő szakaszára irányuló, mind a tanítóképzés, mind a kezdő szakaszban szükségesnek látszó tantárgyi integrációra (ezzel együtt tantárgyfejlesztésre) irányuló kutatásokra. Tehát: a kar szakmai profilját és a kutatási témákat szorosabb összefüggésbe kellene hozni.

– Egységesnek mondható vélemény fogalmazódott meg a tudományos munka szervezeti megoldásait illetően: az egyéni tudományos fokozatszerzés a mai jogi hátteret, továbbá a doktorandusz szabályait figyelembe véve az egyetemekhez kapcsolódást feltételezi. Az intézmény funkcióiból következő témák eredményes kutatása viszont az általános iskolai gyakorlatban felmerülő problémák a team-kutatást igényelnék és helyeznék előtérbe. De

ehhez a pályázati rendszerben tekintélyt „parancsoló" nevekre, ismert és elismert vezető kutatókra lenne szükség. A tanszékvezetők, vagy a PhD-val rendelkező oktatóink megfelelnek-e ezeknek a feltételeknek?

– A mai napig még nincsenek igazán biztató jelek arra, hogy az integráció a tudományos munka terén kölcsönös előnyöket is jelenthet. (Vagy legalábbis még nem fedeztük fel azokat.)

A beszélgetésben felmerült kérdések önmagukban is vaskos kutatási témajegyzéket jelenthetnének, ha mindegyikre reális és hiteles választ szeretnénk kapni.

Visszatekintés

A szűken értelmezett tudományos tevékenység a pedagógiában is olyan problémával való céltudatos, szervezett foglalkozást jelent, aminek következtében az eddig ismert pedagógiai vagy a pedagógiával szoros összefüggésben lévő elmélet valamely elemét, összetevőjét, esetleg komplex rendszerét úgy vizsgáljuk, hogy a vizsgálódás következményeképpen és eredményeként a már ismert elméletet pontosítani lehet, ki lehet egészíteni, fel lehet cserélni az általunk létrehozott újra, és ezáltal javítható, hatékonyabbá tehető, minőségileg átalakítható a pedagógiai gyakorlat, vagy annak a kutatási eredményekkel adekvát része. A tudományelméletben az ilyen jellegű tudományos tevékenységet nevezik ismerettermelésnek.

Konszolidált körülmények között működő és a „tudományos ismeretek termeléséhez" szükséges személyi, szervezeti, tárgyi feltételekkel, valamint tudományelméleti, kutatásmetodikai felkészültségű szakemberekkel rendelkező felsőoktatási intézményektől az őket létrehozó fenntartók elvárják, létfeltételükként szabják az előbbi értelemben vett tudományos tevékenységet. Nem beszélve a piaci viszonyoktól erősen függő magánegyetemekről, magánfőiskolákról.

A magyar tanítóképző főiskolák, főiskolai karok, illetve jogelődjeik a tudományos szerepük meghatározása tekintetében rossz csillagzat alatt születtek.

A tudományos életet ugyanis Magyarországon eléggé megzavarta az 1951. évi 26. sz. törvény, amely az „elavult tudományos címeket" eltörölte. Az egyetemet végzettek csak ún. okleveles orvos, jogász stb. címet használhattak. Majd az 1956. évi 26. sz. törvény visszaállította és visszamenőleg is engedélyezte a tudományos címek használatát. 1959-ben szabályozták az aspiránsképzést, majd 1960-ban a doktorátus megszerzését.

A tanítóképzők tehát a tudományos életben általában bizonytalanságot, bizalmatlanságot tapasztalható légkörben „születtek". Ugyanakkor 1956 után offenzív támadás indul a „jobboldali opportunista nézetek ellen". A tudomány művelése egyenlővé válik a marxista-kommunista ideológia terjesztésével. Így a felsőfokú óvó- és tanítóképzőket létrehozó 1958-as 26. sz. törvény megszületésével újraéled az az 1955-ben megfogalmazott cél, miszerint az „óvónő- és tanítóképzőknek a kommunista pedagógia műhelyévé kell válniuk." Az 1958-as 29. sz. törvény rendezi ugyan a tudományos minősítési rendszert, de az óvó- és tanítóképzők lényegében a rendszeren kívül maradnak. A teljes jogú főiskolává válás, majd a négyéves képzés egyértelműbbé tette a helyzetet, de az integráció és az azzal együtt járó „piaci szemlélet" felerősödése tömegesítési akciókhoz, permanens szervezéshez vezetett, miközben – ha nyílt vitákban nem is – látens ellentmondások megjelenését észleljük. Ugyanis egy egyetemi kar és

egy főiskola – érthető okokból – nem azonos kondíciókkal, de csaknem azonos tudományos elvárásokkal integrálódott. Ennek kedvezőtlen – különösen hangulati – következményei a tudományos életben kulminálták (a mai napig is érezhetően), amikor a tudományos minősülés feltételeit azonos mércével kezdték mérni. A minősítésért küzdő oktatók mintegy belekényszerülnek olyan tudományos problémák kutatásába, amelyek jórészt a doktori iskolák tematikájához igazodnak, nem pedig a tanítóképzés funkcióihoz, a tanítók képzési követelményeihez. Ugyanakkor a fejlesztés és az oktatói létszámnövekedés üteme nincs összhangban, miközben az oktatók a társadalmi rangjukat megillető egzisztenciáért kénytelenek intézményen belül és kívül többletmunkát vállalni, aminek következtében már alig-alig marad idő a kutatásra. Ezt tetézi, hogy újra napirendre kerül a felsőoktatásban mindig is vitatott kötelező óraszám kérdése, ami viszont nincs tekintettel a kutatáshoz szükséges időre.

Mivel azonban a felsőoktatási szinten folyó szakemberképzés elképzelhetetlen adekvát tudományos ismeretek nélkül, a kérdést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy létük ötödik évtizedében miként viszonyuljanak a tanítóképzők a tudományhoz, a tudományos tevékenységhez. Ugyanakkor célszerűnek látjuk a tudományos tevékenységről való tájékoztatást, illetve a további fejlődés perspektíváinak a megválasztását az oktatók személyi motivációinak erősítése céljából is. De nem látszik feleslegesnek a tájékoztatás más felsőoktatási intézmények e témában kialakult információinak, netán szemléletének korrigálása céljából sem. (Utalunk a már említett fórumra.)

A továbbiakban főiskolai karunk, a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar tudományos életének bemutatásával feltehetően részben válaszolunk néhány kérdésre.

Intézményünk tudományos életét, általában az oktatók tudomány iránti viszonyulását nagymértékben meghatározta az 1959-ben kialakult oktatói testület – mondhatni szerencsés – összetétele. A kezdetek kezdetén nagy tapasztalattal rendelkező – zömmel volt középfokú képzőkben dolgozó – intézeti tanárok adták meg az „alaphangot" a tudományosság igényének alakítása és tiszteletben tartása iránt. Célszerűnek tartjuk néhány adaton, példán bemutatni, honnan is indultunk.

Az első olyan fórum, amelyen a működő alsó tagozatos tanítók új szemléletű, magas színvonalú, ugyanakkor a gyakorlatban jól használható ismereteket hallhattak, az ún. Intézeti Napok voltak. 1962 és 1965 között 21 előadás hangzott el ezeken a rendezvényeken. 1967-től szerveződött a Tanítók Nyári Akadémiája. De voltak továbbképzési célú rendszeres találkozóink az alsó tagozatos felügyelőkkel, sorozatos előadásokat tartottak kollegáink a területen (járási székhelyeken, nagyobb iskolákban) is.

Rendszeressé váltak a publikációk különféle szakmai folyóiratokban. 1959 és 1969 között (tehát az első évtizedben) A tanító munkájában 16, a Felsőoktatási Szemlében 6, a Módszertani Közleményekben is 6 oktatónktól olvashattak írásokat az érdeklődők. Több publikáció jelent meg a Népszabadságban, a Köznevelésben, a Somogyi Írásban, a Somogyi Szemlében és más folyóiratokban is. Hatan jelentkeztek tudományos írásaikkal a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeiben. Néhány oktatótársunk tankönyvíróként, tankönyvbírálóként vált ismertté a tanítóképzés szakmai köreiben.

A 70-es évektől a publikálók és a publikációk száma fokozatosan nőtt. 1971-ben 37, 1974-ben 38, 1976-ban 35, 1978-ban 91, 1980-ban 98, 1982-ben 150 szakcikk jelent meg

intézményünk oktatóinak tollából. 1969-tól pedig jelentős kutatások indultak. Pl. anyanyelvi, matematikai, felsőoktatás-didaktikai, a Somogy megyei tankötelezettség végrehajtásának gátló körülményeit vizsgáló témakörökben. A kutatások mindegyike az akkor 6. kutatási főirány keretében folyt, és innen kapott financiális támogatást is. Szinte mindegyik csoportos (team-) kutatás volt.

Nagy szerepe volt a viszonylag intenzív tudományos tevékenységnek abban, hogy 1971 és 1979 között 12-en, 1980 és 1983 között 9-en tettek egyetemi doktori vizsgát. Ebben az időszakban két kandidátusi fokozattal rendelkező oktató dolgozott az intézményben.

Főiskolánk, illetve jogelődje első huszon-egynéhány évének a tudományos életét a következők jellemzik:

– Mindenekelőtt az a felismerés és törekvés realizálódott, hogy a meglévő monolitikus marxista és legitimnek tekintett tudományos ismereteket terjeszteni kell, és a felsőfokon képzendő tanítókat ezek szellemében kell felkészíteni.

– Az előbbiekből következően az a szemlélet érvényesült, hogy az alsó tagozatos oktatás színvonalát a gyakorlatban használható , valóban alkalmazható (jóllehet kevésbé variálható) , inkább receptszerű ismereteknek kell megalapozni.

– Mivel a kutatási téma szabad választásának kevés esélye volt, az országos ajánlott főirányok és a helyi (regionális) problémák determinálták a kutatási programokat. Igaz, hogy költségkihatásait is dotálták.

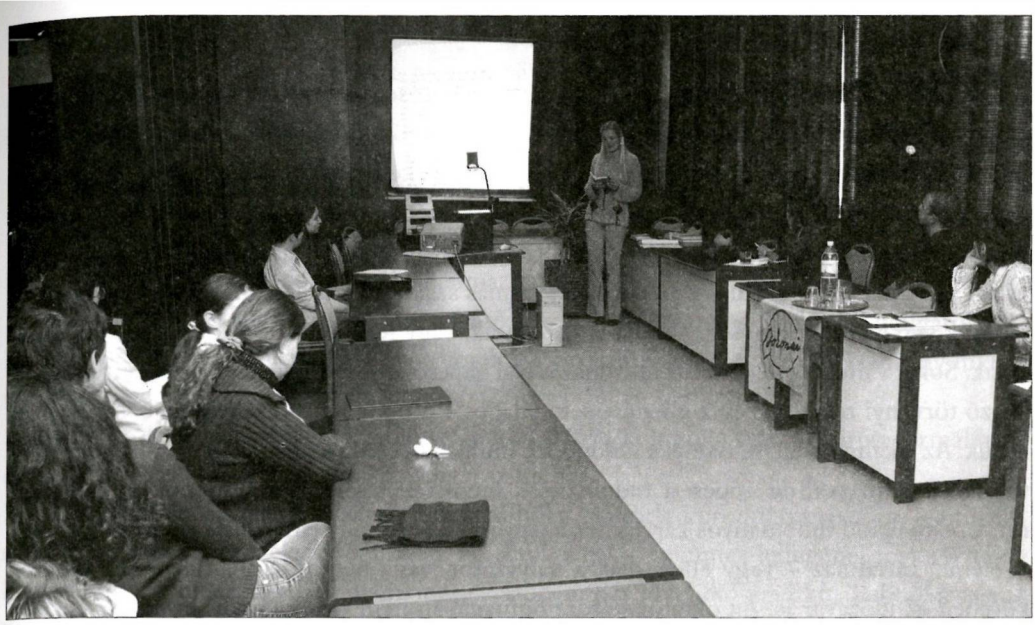
– Főiskolánkon a kezdetektől viszonylag intenzív tudományos élet folyt, bár az intézmény kezdeti státusza (se középiskola, se főiskola) – különösen az egyéni tudományos karrier építése szempontjából – inkább az egyetemekhez, kutató intézetekhez való kapcsolódást sugallta. A doktori dolgozatok révén e kapcsolódás praktikus okokból is szükségszerű volt. (Persze szervezettebb módon ugyan, de ez most is így van.)

– Intézményünk tudományos életének és eredményeinek a múltját illetően megállapíthatjuk, hogy – természetesen az adott társadalmi, tudomány- és oktatáspolitikai viszonyok között – helyt tudott állni. E tekintetben olyan példaértékű előzményeket, szellemiséget tarthatunk számon, amely – a tartalmi jellemzőktől eltekintve – serkentheti, kedvezően motiválhatja az utódokat, a tanítóképzést végző új generációt.

Tudományos élet a karon az utóbbi években

Vannak merész jóslatok, melyek szerint a XXI. században a földgolyón élő embereknek legalább a fele részt fog venni valamilyen tudományos kutatásban. Akár reális prognózisok ezek, akár nem, az bizonyosnak látszik, hogy a tudományos gondolkodás szerepe nőni fog. És ehhez az alapot az iskolában kell megadni. Következésképpen a pedagógusokat (tanítókat, tanárokat) fel kell készíteni arra, hogy ők maguk is tudjanak így gondolkodni, tanítványaikat is képesek legyenek erre tanítani. Felkészültségünk előfeltétele a tudományos tevékenységben való jártasság.

Az egyetemi, főiskolai pedagógusképző intézmény lényegében a következő szerepekben vehet részt a tudományos tevékenységben: mint a meglévő tudományos ismeretek „fogyasztója" és terjesztője (a gyakorlatban való alkalmaztatója), valamint új ismeretek „termelője". A különféle szerepek egyszerre, azonos súllyal is jellemezhetik az intézményt (ez



• TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA, 2003.

jelentené a legteljesebb tudományos életet), de egyik vagy másik funkció (szerep) túlsúlyba is kerülhet. A funkcionális egyensúly hivatalosan úgy formalizálható, ha egy intézményről deklarálják, hogy az oktató- és kutatóhely is egyben. Ilyen deklarációnak értelmezhető a magyar Országgyűlés 1996. július 3-án módosított 1993. évi LXXX. törvénye, amely a 7.§ 1/d pontjában kimondja , hogy „a felsőoktatási intézmények feladata a tudományok, a művészetek és a kultúra művelése és fejlesztése". Természetesen az intézmények mindenféle kondícióját a deklarált döntésnek megfelelően kell biztosítani. Tegyük hozzá nyomban, hogy az oktatás minősége, illetve a képzett szakemberek (mi esetünkben a tanítók) képzettségének minősége szempontjából a legoptimálisabb az oktató-kutatóhely státusz, mert így lehet rövidebb úton (valószínű olcsóbban is) megoldani az aktuális minőséget jelentő oktatást, az új tudományos ismeretek termelését, majd visszajuttatását az oktatásba és azon át a gyakorlatba. A vonatkozó törvényi rendelkezések arra is kitérnek, hogy az egyetemeken, főiskolákon a feladat megvalósítására alkalmas oktatókat lehet kinevezni. Ha törvény írja elő, hogy a tudományt művelni kell, akkor nyilván törekednie kell a főiskola vezetésének ehhez megteremtenie a feltételeket, mivel mind intézményi, mind az oktatók egyéni érdekévé válik a tudományos tevékenység úgy is, mint intézményi létérdek, úgy is , mint az oktatók alkalmazásának feltétele. Ebben a kérdésben nincs teljes egyetértés (vagy talán egységes értelmezés) a kar illetékes vezetői között sem, mert úgy ítélik meg, hogy a kutatóhelyként való működéshez nem lehet megteremteni az optimális tárgyi, személyi feltételeket, de a személyes motivációkat sem. Jogilag azonban – úgy tűnik –, a helyzet nem vitatható.

Az előbbiekből kiindulva célszerűnek látszik pontosan értelmezni a tudományos tevékenységet. Itt térünk vissza alapgondolatunkhoz: mivel az oktatók fogyasztói, terjesztői és tudománytermelői szerepéről , illetve ezek lehetséges és szükséges arányairól kialakított kép alapján lehet ítéletet mondani főiskolai karunk tudományos életéről, a továbbiakban az idevágó információkat fogjuk közre adni.

A feltételekről

Napjainkra a korábbi évtizedekhez viszonyítva jelentősen megváltoztak azok a feltételek, amelyek között ma a tanítóképzést és az ezzel összefüggő tudományos tevékenységet végezni kell. A kilencvenes években megindult létszámnövekedés után az integráció, és az ezzel együtt járó képzési profil kiszélesedésének következtében a tanítók képzésének volumene fokozatosan csökken, ugyanakkor szakmai irányultságát tekintve kiszélesedik (komplexebbé válik). (L. a tanítói szakkal összekapcsolódott más szakirányokat.) Ennek következtében az oktatók szakmai tevékenységi skálája is szélesedik, vagy legalábbis több szakiránnyal érintkezik. Sokat változtak az oktatók alkalmazásával kapcsolatos feltételek, de az egyértelműnek látszó törvényi rendelkezések ellenére sem világos a tudományos tevékenységben való szerepük. Az alkalmazásuk feltételei a különböző munkaköri leírásokban ugyan szabatosan meg vannak fogalmazva, de éppen a tudományos munka feltételei tisztázatlanok. A pályázati rendszerre épülő tudományos karrierhez a pályázat sikere vagy elutasítása jelentős kockázati elemet tartalmaz – vagy elfogadják a pályázatot, vagy nem. De állandósult az oktatók körében az időzavar is. Az oktatói státusz önmagában nem nyújtja a kívánt egzisztenciális színvonalat. A felfokozott élettempó, a stabilitás hiánya, a több helyen való helytállási kényszer a szakmai életteret megnyirbálja (alig van lehetőség alapos – a tevékenységet elemző – szakmai vitákra, egymás szakmai tevékenysége, problémái utáni érdeklődésre). Mi tagadás: ma sokkal nehezebb szisztematikus életvitelt kialakítani, elmélyülten problémákba merülni. Ezen az sem sokat segít, hogy az információáramlás nyomon követését segítő technika ott van a szobánkban. Egyszóval: nehéz ma oktatónak és kutatónak lenni egyszerre. A főiskolai karunk az utóbbi években mindennek ellenére „dicsekedhet" több olyan rendezvénnyel, konferenciával, tudományos akcióval, amelyek azt mutatják, hogy a tudományos igény (esetenként kényszer) oktatótársaink jelentős hányadában felül kerekedik a feltételek hiányain. Ezért gondoltunk arra, hogy saját folyóiratunkban más olvasók számára is elérhetővé tesszük a tapasztalatokat, és megkísérlünk megfogalmazni néhány továbbfejlesztést ösztönző tanulságot, különös tekintettel a tanítóképzésre.

Pedagógiai karunkon a 2003. november 20-i statisztikai adatok szerint 179 oktató dolgozik. A 179-ből 116 fő teljes munkaidőben, a többi részmunkaidőben áll alkalmazásban. A 116 főnek 22,4 %-a minősített oktató (MTA-doktor, kandidátus, PhD-s, DLA és habilitált), 19 %-a pedig 1984 előtt szerzett egyetemi „dr.", ill. 1984 után „dr. univ." címet. Az összes teljes munkaidős oktató 41,6 %-ának van tehát valamilyen tudományos fokozata. Úgy ítélhető meg, hogy a karon egy felkészült, optimális adottságokkal rendelkező oktatói kar áll rendelkezésre, ami a tudományos tevékenység szempontjából is jelentős szellemi kapacitásnak tekinthető.

A továbbiakban a tanítóképzéssel összefüggő tevékenységet vizsgáljuk néhány szempontból. Ehhez tudni kell, hogy a tanítók felkészítésében a teljes munkaidős oktatók 77,6 %-a (90 fő) dolgozik. Ez az összes oktató 50,3 %-át teszi ki. Az oktatás tárgyi, szervezeti feltételeinek elemzésére most nem térünk ki. Becslés alapján is megállapíthatjuk, hogy a kar infrastruktúrája (könyvtár, technika, munkahely stb.) jó feltételegyüttest jelent mind az oktatás, mind a tudományos tevékenység számára. A tudományos információs ellátottsághoz kitűnőek a könyvtári feltételek, az információszolgáltatáshoz szükséges műszaki bázis is jól

kiépített, bármelyik tanszéken, bármelyik oktató által elérhető. Ha mindehhez hozzávesszük a szellemi kapacitást, azt mondhatjuk, hogy a karon a tudományos potenciál összességében jó. A legtöbb gondot az időtényező jelenti.

Az oktatók mint a meglévő tudományos ismeretek felhasználói

Hogy lehet értékelni az oktatók tudományhasználói tevékenységét?
Erre alapvetően három mód látszik alkalmazhatónak:
1. A tantárgyi programokban hogyan érhető tetten a tudományosság mint a hallgatók felkészítésének egyik kritériuma. Ezt a tantárgyi programokat tartalmazó kiadványunkból tudhatjuk meg a leghitelesebben.
2. A hallgatók teljesítményének jellemzőin keresztül a különféle számonkérési formákban, de különösen az output (tehát a kimeneti) szinten.
3. A hallgatók pedagógiai tudásának jellemzőiből a gyakorlati produktumaikban, leginkább az iskolai gyakorlati tevékenységükben. Ez a folyamat – komplex jellegénél fogva – tájékoztathat bennünket legteljesebben, legreálisabban. Bár jó lehetőséget kínál ebből a szempontból a karunkon folyó tudományos diákköri tevékenység, vagy az időnként (sajnos egyre ritkábban) megrendezett tanítási verseny is.
Az előbbiekből kiemelhetjük azt a legfontosabb terminus technicust, amely mint rendező kategória igen fontos szerepet játszhat az érvek megfogalmazásában. Ez pedig a *pedagógiai tudás*. Arról van szó ugyanis, hogy a tudományos alapokon folyó oktatómunka fő célját a hallgatók pedagógiai tudásának a kialakításában, illetve a tudás lehető legmagasabb szintre fejlesztésében jelölhetjük meg. A pedagógiai tudást ugyanis két csoportba sorolható részelemek alkotják: az egyik a különféle szaktudományos ismeretek, amelyeket nevezzünk szokásos terminológiával tantervi ismereteknek. Ezeknek igen stabilaknak, korszerűeknek és bármikor

• ETIKAI KONFERENCIA, 2003

felidézhetőeknek kell lenniük, mert a gyakorlati pedagógiai tevékenység *háttérismeret-bázisát* alkotják. Azonban önmagukban nem jelentik a pedagógiai tudást. Következésképpen a pedagógiai tudás másik – mondhatjuk fontosabb – része azoknak a készségeknek és képességeknek az összessége, amelyekkel az ismereteket pedagógiai interaktív, interperszonális szituációkban aktualizálni tud a hallgató (ill. tanító), és ennek következtében speciális tanítási cselekvéseket képes végrehajtani, pl.: tudja irányítani a tanulók tanulását, tudja motiválni a tanulókat, meg tudja szervezni a tanulók egyéni és közös tanulását, meg tud értetni a tanulókkal fogalmakat, összefüggéseket, logikai (tartalmi és formai) kapcsolatokat, szituatív döntéseket tud hozni, célirányos feladatokat tud kijelölni, tudja értékelni a tanulók teljesítményeit, tud tervezni, órát vezetni stb. Vagyis: a pedagógiai szakirodalomban gyakran találkozunk egy gondolatnak ilyen vagy olyan megfogalmazásával. Ezt így lehet összegezni: *a pedagógia specifikuma az ember alakításában van*. Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy a tantervi ismeretek tanítását céltudatos fejlesztésnek, nevezetesen a hallgatók tanítóvá fejlesztésének kell alávetni. Ha hiszünk abban, hogy a tudományos ismeretek tanításának a célja nem más, mint az ismeretekkel adekvát gyakorlat (esetünkben a pedagógiai, tanítói gyakorlat) minőségének javítása, akkor azt is mondhatnánk, hogy a mai oktatási tevékenységünknek a fő célja a tanítófejlesztés, a tanítóvá alakítás. Ez lenne az a bizonyos „gyakorlatra orientált oktatás", amit mint lózungot nagyon jól ismerünk. Oktatóink tervező, tudományos ismereteket felhasználó és a tanítói szerepkörre adaptáló munkáját ebből a szempontból célszerű elemezni és értékelni. Ezt az elemzést, értékelést nyilvánvaló a különböző szakmai egységeknek – mindenekelőtt a tudatosan kiválasztott tananyag elemzését – ajánlatos elvégezni olymódon, hogy értékelik az oktatói, tantárgyi programok – egy négyéves tanítói szak programja, CSVMTF, Kaposvár, 1996. 477 p. c. kiadvány – tantárgyi leírásait abból a szempontból, hogy a funkció, a cél, a tartalom, a követelmények, az igen gazdag szakirodalmi forrásmegjelölés mennyiben felelnek meg a korszerű tudományosság és a képesítési követelmények kritériumainak.

De célszerű lenne tüzetes elemzés tárgyává tenni a *szigorlatok*, különösen a *záróvizsgák*, a *szakdolgozatok* írásával – védésével – kapcsolatos dokumentációt, tapasztalatokat is. Egy ilyen elemzés, kritikai értékelés révén juthatnánk hiteles(ebb) megállapításokhoz a tekintetben, hogy milyen is oktatóink – a becslések, benyomások, szórványmérések alapján – tudományosan korszerűnek, megalapozottnak értékelt oktatói tevékenysége.

Különös figyelmet érdemelne a hallgatók *gyakorlati képzésének* folyamata, amelyből közvetlen visszajelzéseket kaphatnánk az alkalmazási készségeik, képességeik fejlesztéséről, fejlődéséről. Különféle összegző jelentésekből ugyan kiszűrhetőek lennének megalapozott következtetések, de ezek tudományos értéke (érvényessége és az általánosíthatóság köre) problematikus. Rétegspecifikus (szakirányokat is követő) differenciált minősítésre lenne szükség. Hol helyezhető el egy értékskálán (minőségskálán) pl. egy tanító szakos + francia műveltségterületet végzett pedagógus, aki a képzés nyolc féléve alatt a tanító szakon 50, a műveltségterületi szakon 18 diszciplínát (?) (tantárgyat, stúdiumot, kurzust?) tanult, összesen 135 vizsgaértékelést kapott, és a nyolc félév alatt 47 oktató tanította – ebből mindössze ketten 7, ill. 8 félévig, 14-en pedig csupán 1 félévig? Miként szintetizálódnak egy hallgatóban a meglepően szétaprózott – különösen a nem tanítói alapképzéshez, hanem a „szakos" képzéshez tartozó – műveltségterületek? Hiszen egyes műveltségterületek 16, 12, 11, 10

részterületre és ezekhez rendelt vizsgákra bomlanak. Igen alapos és igényes oktatói magatartást tükröz a szakirodalmi források megjelölése. De hogy tud használható ismeretekre szert tenni a hallgató, ha pl. egyes műveltségterületeken 171, 111, 105, 88 szakirodalmi forrást jelölnek meg számára – igaz, nem mindig derül ki, hogy kötelezően feldolgozandó, vagy ajánlott forrásokról van-e szó.

Igen nehéz helyzetbe kerülnek tehát a hallgatók, amikor gyakorlati munkájukhoz szükséges – ebből a szempontból normatív – ismereteiket fel kell idézniük és alkalmazniuk kell. Pedig a képzett, tudományosan felkészített tanítónak éppen abban kellene különböznie a naiv, vagy ösztönös pedagógiára támaszkodó nevelőtől, tanítótól, hogy tudatosan cselekszik, azaz tanult ismereteivel indokolni tudja a tanórákon és más szituációkban véghez vitt cselekedeteit. Az iskolai gyakorlatot tehát azért lenne időnként (esetleg rendszeresen) elemzés, értékelés tárgyává tenni, mert hisszük, hogy az elméleti oktatás és a hallgatók gyakorlati munkája között figyelmen kívül nem hagyható szoros kölcsönhatás van. Ennek a kölcsönhatásnak a tartalma a tudományosság másik fokmérője. Már abból az általános tapasztalatból kiindulva is érdemes lenne az ismeretalkalmazás minőségi kritériumait elemezni, hogy a záróvizsgákon ritkán találkozunk a gyakorlati tapasztalatokra való hivatkozással.

A tudományfejlesztő munka

Főiskolai karunkon az utóbbi években a tudományos élet több fóruma alakult ki, amelyen oktatóink számot adnak kutatói tevékenységükről, tehát tudományfejlesztő próbálkozásaikról, eredményeikről.

Alapul az utóbbi négy évet vettük (1999-2002), vagyis azt az időszakot, amelyet az integráció és az extenzív fejlesztés, új intézményszerkezet kialakításával járó intenzív szervezés és létszámnövekedés időszakaként jellemezhetünk. De ebben az időszakban váltak egyértelműbbé az egyéni szakmai és tudományos karrier feltételeit előíró követelmények az intézmény oktatóival szemben mind a közvetett (l. akkreditációs eljárások), mind a közvetlen (l. oktatói követelményrendszer) követelményrendszerekben, vagyis: arról is hitelesebb képet kellene kapnunk, hogy az oktatás- és az oktatói minőségfejlesztéssel együtt járó követelményrendszer vajon megfelelő motivációs bázist is jelent-e a meglévő szellemi kapacitás tudományos kapacitásba való átmeneteléhez, átváltozásához?

Néhány adat az utóbbi négy évből

Az utóbbi négy évben (1999-2002) a tanítóképzésben érintett 90 oktató összesen 935 dokumentált munkát hozott létre, ami a megjelölt években évenként 230-nál több produktumot jelent. Mindenképpen figyelemreméltó, hogy a 90 főből 83-nak (92,22%) született valamilyen munkája. Ebből 11-en (13,25%) tanári, 30-an (36,14%) docensi, 33-an (39,76%) adjunktusi és 9-en (10,84%) tanársegédi munkakörben dolgoznak. Az érintettek 15,7 %-a PhD és DLA, 21,7 % dr., ill. dr. univ. tudományos fokozattal, 1 fő habilitációval rendelkezik. Az adatok azt látszanak igazolni, hogy a kedvezőtlen feltételek ellenére a tudományos tevékenység (több oktatónál a rendszeres kutatói munka) iránti igény (nem tudni pontosan milyen motivációk hatására) megvan. (Hiszen valamilyen produktum majdnem minden oktató mögött áll.)

A tudományos munkák műfaji megoszlása azt mutatja, hogy a legnagyobb arányt a különböző tanulmányok (323), majd pedig a tudományos fórumokon elhangzott előadások (280) képezik, amelyeknek aztán jelentős része (kb. 100) részben vagy egészben megjelenik dokumentumokban is. (Ilyenformán előfordulhat ún. „kettős könyvelés" is.) Szép számmal jelentettek meg szakkönyveket, vagy részesei voltak valamely szakkönyvi részlet megírásának (77). Az említett időszakban 27 főiskolai tantárgyi jegyzet jelent meg oktatóink tollából. Közöttük vannak országosan ismert és elismert kutatók, akik a szakmában tekintélyre tettek szert (pl. gyermek- és ifjúsági irodalom, technikatanítás ill. technikatörténet, idegennyelv-oktatás, világirodalom), és jelentős mennyiségű produktumot mondhatnak magukénak. Ezek tematikai irányultságát leginkább a tanszéki szakmai profilok határozzák meg. Következésképpen az összkép eléggé sokszínű, amit lehet pozitívan is értékelni, mert az általános iskola kezdő szakaszának ismerettartalmi sokszínűségét tükrözi vissza. Megfontolás tárgyát e tekintetben mégis az képezheti, hogy a kutatásoknak nem azt a komplexitásra, tantárgyi integrációra való törekvést kellene-e inkább segíteni, amely a kezdő szakaszban már megindult. Nem kellene-e tehát az integratív szemléletnek nagyobb teret biztosítani? Nem idézzük, de utalunk egy tanulmányra, amely már 1980-ban bő teret szentelt a tanítóképzős oktatás és kutatás színvonalát fenyegető diszciplináris szétesésnek. (L. Deli István: A tanítóképzés tartalmi (tantervi) továbbfejlesztésének kérdései. In: Tanulmányok a felsőoktatás köréből. A tananyag kiválasztása és elrendezése a felsőoktatásban. Szerk.: Baracs Ágnes, Török Sándor. FPK 1980. 191-217. p.)

Tartalmi szempontból nem vállalhatjuk az értékelő észrevételek, benyomások megfogalmazását sem, mert csupán publikációs jegyzék alapján tudtunk informálódni a megjelent produktumokról. A tartalmat jelölő címek arra utalnak, hogy jelentős teret kapnak azok az írások, amelyek az alsó tagozatos oktatás-nevelés aktuális problémáit tárgyalják. (Mint pl. a problémamegoldó és kritikai gondolkodás, a kreativitás fejlesztése, a tanulás tanítása; vagy a korszerűbb módszerek alkalmazására való ösztönzés – projektmódszer helyesírás tanításában, mérés alkalmazása a gyermekirodalom, a mese szerepe, a matematikaoktatás korszerűsítése, idegen nyelv tanítása kisiskolás korban, az idegen nyelv és az erkölcsi nevelés összefüggései, az agresszivitás. Többen foglalkoznak a drogprevenció, a romaszocializáció, az értő olvasás kérdéseivel. Említésre méltó a felsőoktatási problémákat tárgyaló írások tartalmi irányultsága: pl. önálló tanulás, a hallgatók olvasmányai, a multikulturális nevelés. Bizonyára érdeklődésre tarthatnak számot az EU-csatlakozással, az aktuális egyházpolitikai problémákkal, az értelmiség szocializációjával, a funkcionális analfabétizmussal, valamint a tantárgyfejlesztés témakörébe tartozó problémákkal foglalkozó írások, előadások.

2003. november 3–4-én rendezte meg a tudományos bizottság a kari Tudományos Napokat. Ezt a rendezvényt úgy is tekinthetjük, mint az előző négy év reprezentáns szeletét. Folytatódik-e vajon az a tendencia, amely az előző négy évről szerzett információkból kiolvasható?

A rendezvényen 76 előadás hangzott el. A tanítóképzésben közvetlenül érintett 18 tanszékről 45 oktató – az összlétszám fele – tartott előadást. A tanári munkakörben dolgozók 100 %-a, a docensek 38 %-a, az adjunktusok 39 %-a, a tanársegédek 52 %-a adott elő. Örvendetes a tanárok 100 %-os példamutató kiállása, és valószínű nem választható el ettől a

tanársegédek jelentős aránya. Három tanszékről ezen a rendezvényen nem volt előadó. Említésre méltó viszont, hogy előadóként szerepelt több TDK-s hallgató és néhány gyakorlóiskolai tanító.

Az előadások tematikai és tartalmi jellemzőiben az előző négy évhez képest jelentős változás nem történt. Ami új szint jelentett, az a hallgatók osztályfőnöki tevékenységet megcélzó előadásai és a gyakorlóiskolai mentorok sajátos alsó tagozati problémákat taglaló előadásai (játék a matematikaoktatásban, a megértés fejlesztése az idegen nyelvtanulásban, táborozás, kulcskompetenciák a testnevelésben, gyermekinformatika).

A 76 előadásból mintegy 18 foglalkozott az alsó tagozatos oktatás problémáival. Jelentősebb hányada vizsgált – elsősorban – tanítóképzési tantárgyfejlesztési kérdéseket (kb. 24–25). Sajnálatos, hogy az empirikus bázisra támaszkodó előadások száma elég kevés volt (kb. 8–10), és csak néhány téma bemutatásánál volt érzékelhető a team-kutatás egy-két eleme.

Összefoglalás, ajánlások

• Írásunk tartalmából következően – lehet, hogy némi elfogultsággal – megfogalmazhatjuk, hogy főiskolai karunk a tanítóképzéssel összefüggően a kezdetektől tudományos igénnyel viszonyult a képzés tartalmi és szakképzési problémáihoz. Az igényes viszonyulás hagyományozódott, aminek következtében az intézményben a tudományos tevékenység terén – ha nem is minden összetevőjében – egyenletes (vagy legalábbis nagy hullámvölgyek nélküli) ütemű fejlődés tapasztalható.

• Az is megállapítható, hogy az intézményben folyó tudományos tevékenység (persze az óhatatlan extenzív fejlesztés mellett) jelentős szerepet játszott sok oktató személyes tudományos karrierjében. Következésképpen állíthatjuk, hogy az oktatói karban állandóan érzékelhető szellemi energia fokozatosan az intézmény arculatát, szellemiségét meghatározó tudományos kapacitássá váló folyamattá alakult-alakul. Ennek vitathatatlan bizonyítékai azok a kollégák, akiknek a tudományos hírneve, országos és nemzetközi elismertsége szorosan összefonódik az intézményben megtett szakmai, tudományos életútjukkal. (Korábban utaltunk már azokra a területekre, amelyeknek művelőiről van szó.)

• Ha a többször említett igényességünk most sem hagy cserben bennünket, akkor a sikereket jelző mérföldkövek mellé oda kell írnunk kritikai (önkritikai) észrevételeinket is. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ezek az észrevételek a szerkesztőség által hozzáférhető információk alapján fogalmazódnak meg. Ezért nevezzük őket inkább megfontolásra szánt ajánlásoknak. Az egyik tézisünk az, hogy a tudományos össztevékenység, a kutatás egyenetlenül, nem a kívánatos és lehetséges ütemben és intenzitással fejlődött. Fel kell tételeznünk, hogy intézményünk jó oktató/képző hírneve mellett azért is maradt el az a hírnév, amelyet a műhelyfunkcióból vívhattunk volna ki, mert nehezen találtuk/találjuk meg az általános iskola kezdő szakaszára orientált, illetve elsősorban ott „piacképes" ismeretek termelésének a szükségességét. Ma már dömpingszerűen áradnak felénk azok a tudományelméleti „normatívák", amelyek szerint kísérletezéssel, vizsgálatok lefolytatásával, modellalkotással és az ezekkel párosuló matematikai, számítástechnikai módszerek alkalmazásával, és nem utolsó sorban az így született eredmények (azaz új ismeretek) hasznosításával lehet tudományos rangot kivívni. Erre nekünk jobban oda kellene figyelniük, mert valamilyen

módon és lehetőleg minél előbb meg kellene szüntetni rangunk és tekintélyünk ellentmondásosságát. Jól képezünk, jól oktatunk, de a fejlesztő szándékú programokban csak mérsékelt teljesítményt nyújtó partnerek vagyunk. Általános iskolákban járva többen megfogalmaztak a főiskolával szemben olyan elvárásokat, amelyek ezt az igényt tükrözik.

• Ha az oktatóink által végzett tudományos produktumok, kutatások tartalmi – strukturális – jellemzőit alaposabban szemügyre vesszük, egy másik aktuális tudományelméleti (és egyben a tanítók-tanulók világszemléletét erősen meghatározó) megfontolás juthat eszünkbe. Nevezetesen az interdiszciplináris, az integrációs szemlélet érvényesítésének a gondolata mind az oktatásban, mind a kutatásban. A kar oktatói tudományos tevékenységének (akár a felhasználói, akár az ismerettermelői aspektusból nézzük) tematikus skálája lényegében szemben áll mind az ismeretbirtoklás integratív szemléletével, mind a jelenlegi (mondjuk ki: több éve kívánatosnak, a tanulók szempontjából szükségszerűnek látszó) tantervkészítési alapelvekkel. A műveltségterület mint integráló pedagógiai elv mindaddig üres lózung marad, amíg a különböző diszciplínák, illetve tantárgyak logikai összekapcsolódásának módjait, tartalmi és formai eszközeit „fel nem találjuk". Tehát egy műveltségterület (mondjuk: a természetismeret) nem attól lesz tekintélyt parancsoló integrált diszciplináris egység, hogy egy átfogó cím alá rendezzük, hanem attól, hogy e területet lefedő ismeretek közötti kapcsolódási pontokat, tartalmi és szemléleti összefüggéseket fel tudjuk fedeztetni a tanulókkal, és mindezt még meg is tudjuk értetni. Feltehetően az ilyen szemléletű oktatásban, tanítóképzésben legalább akkora (ha nem nagyobb) szerepe van a módszertanoktatásnak, mint az ismeretek mennyiségének. Tehát: feltételezésünk, hogy a kutatások intenzitását, gyakorlati értékét és hasznosíthatóságát jelentősen növelhetné, ha a kutatók teamekbe tömörülnének, egyesítve szakértelmüket, kognitív képességeiket, szakmai érveiket, mert ez már a kutatás folyamatában lehetőséget adna a gondolatok cseréjére, a kutatási célok és eszközök integrációjára. (Figyelmébe ajánljuk olvasóinknak a problémával kapcsolatban Vass Vilmos A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései c. munkáját. Önkonet 2000) Úgy tűnik, hogy újra kell gondolni – intézményi és egyéni szempontból is – a kutatási stratégiánkat. A képzési profilunkat (az általános iskola kezdő szakát) megcélzó kutatásoknak kellene prioritást biztosítani, az ezzel összefüggő tantárgyi, módszertani, fejlesztési és nevelési modellértékű programok kidolgozása és kipróbálása növelhetné a kar szaktudományos műhely jellegét és tekintélyét. Ugyanakkor erősítené az EU-ba tagozódási és a piaci szemlélet érvényesülését. Összességében egy ilyen elemeket tartalmazó oktatási-kutatási stratégia segítené elő leginkább mind a leendő tanítók egyéni, mind az intézmény egészének a piaci viszonyok közötti versenyképességét.

• Ismeretes, hogy a kutatási volument és az eredményeket jelentősen befolyásolja a pályázati rendszer. Ezt a kari vezetés a saját eszközeivel csak úgy befolyásolhatja, ha egyrészt ösztönzi a tanszékeket, az oktatást szervező adminisztratív egységeket az idővel való jobb gazdálkodásra, azaz a jobban szervezett oktatásra. Másrészt mind a kari szakmai vezetésnek, mind a tudományos bizottságnak ajánlatos lenne az oktatók kutató vagy általában a tudományos tevékenységének a motiválását erősíteni. Szorosabb összefüggést lehetne pl. érvényesíteni a munkaköri besorolás és a tudományos fokozatok között (jelenleg vannak következetlenségek e téren), gondolkodni lehetne a hatékonyabb menedzselés módjain és

eszközein. Pl. racionálisabb, financiális, technikai-műszaki támogatást, információszolgáltatást nyújtani, vagy a produktumok objektívebb – esetleg pontrendszert alkalmazva – értékelésével elismerni munkájukat.

• Valamilyen fórumot, adekvát formát lehetne találni a tudományos tevékenység rendszeres elemzéséhez és értékeléséhez.

Végezetül újból hangsúlyozzuk, hogy írásunk semmiképpen nem akar semmiféle minősítő funkciót betölteni. Egyrészt informálni szerettük volna olvasóinkat és a tanítóképzős szakmát a karon folyó tudományos élet főbb formáiról, de ezzel együtt szeretnénk felkelteni az érdeklődést oktatóink tudományos munkái iránt is. Sajnáljuk, hogy a művészeti produktumokat terjedelmi okokból nem tudtuk számba venni. Reméljük, erre hivatott kollégáink ezt pótolni fogják. Folyóiratunk várja a cikket. Inkább az értekezés műfaji jellemzőit szem előtt tartva a kari tudományos élet problémáit (legalábbis az általunk felismerhetőeket) szerettük volna felvetni, a rendelkezésünkre álló adatok alapján ajánlásokat megfogalmazni azok számára, akik kompetensek döntéseket is hozni.

Felhasznált források:

1. A Kaposvári Tanítóképző Intézet Jubileumi Évkönyve 1959-1969. Szerk: Szerk. Biz.
2. A Kaposvári Tanítóképző Főiskola Jubileumi Évkönyve 1959-1984. Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1984. Szerk.: Paál László
3. A Kaposvári Egyetem oktatóinak és kutatóinak publikációs jegyzéke 1999-2000 és 2001-2002. Kaposvári Egyetem 2000 és 2002. Szerk: dr. Csapó János
4. Kerekasztal-beszélgetés 2004. 01. 15-én dr. Rosta István főigazgatóval, Schleinerné dr. Szányel Erzsébet főigazgatóhelyettessel, Dávid Jánossal, a Tudományos Bizottság elnökével
5. A Magyar Felsőoktatás Évszázadai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2000. Szerk: Kardos József. 169., 171., 175., 176., 180-181. p. – releváns részletek a témánkkal kapcsolatban

• ETIKAI KONFERENCIA, 2003

NAGY NÓRA

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok életmódja, igényszintje

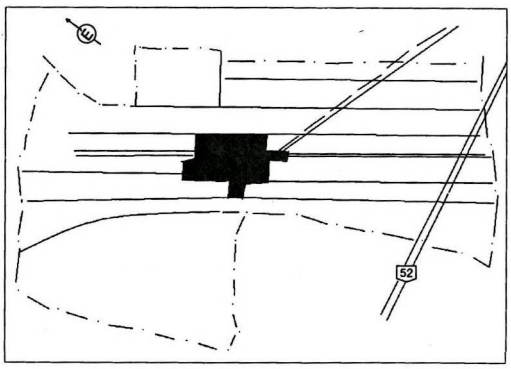
Kerekegyháza város külterületén élő tanyasi lakosság helyzete

A címben jelölt hátrányos helyzetű családokat Kerekegyháza tanyás térségében vizsgáltam. 10 külterületen élő családot sikerült interjúkészítés végett felkeresnem.

Ki a hátrányos helyzetű?
Ez relatív fogalom. Depriváltsággal értelmezhető, vagyis hogy valakitől, valamitől megfosztott. Lehet objektív és relatív.
Objektív: A szegénységgel magyarázható, vagyis olyan Kerekegyházán élő hátrányos helyzetű csoportok, az egy főre eső jövedelme nem éri el az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegét, ami 21 800 Ft-ra tehető.
Relatív: Amikor az egyén úgy érzi, hogy ő maga másokhoz képest hátrányos helyzetű.
A tanyasi életmód elmélyíti az amúgy is hátrányos helyzetet. Tudni kell a teljes megértés érdekében, hogy milyen is Kerekegyháza elhelyezkedése, fekvése.

Kerekegyháza a Duna-Tisza közti homokhátságon fekvő település. Földrajzi helyzete kedvező, hiszen 18 km-re van Bács-Kiskun megye székhelyétől, Kecskeméttől, és 70 km-re Budapesttől.

Területe: 8 127 ha, ebből 371 ha belterület, amihez nagy külterületi rész: 7 756 ha tartozik.
Lakosságszám: 6094, ebből *külterületen él* 738 fő
A tanyavilág népességének 22%-a kiskorú,



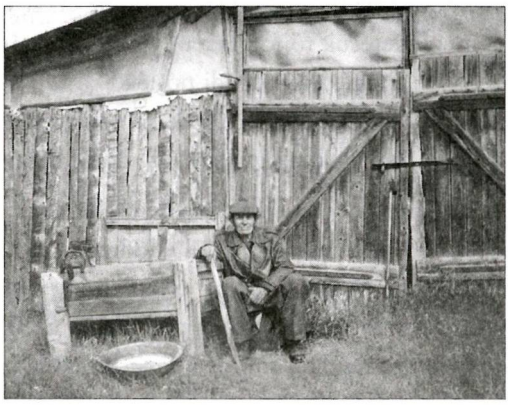
58%-uk aktív, 20%-uk időskorú. A fiatalabb generáció súlyának egyik magyarázata, hogy a lakáshoz jutás egyik lehetséges módja a tanyára költözés.
A tanyák elhelyezkedésére a szétszórtság jellemző.

A település úgynevezett környezetileg érzékeny területen helyezkedik el, és határos a Kiskunsági Nemzeti Parkkal. Földjeinek a mezőgazdasági hasznosítás szempontjából kisebb a jövedelemtermelő képessége, jellemzően homokosak, szikes talajúak, vízhiányosak.

A témát körüljárva először is egy témában járatos személyt, családgondozót kérdeztem meg. Ő adott címeket. Voltak közöttük egyedül élő idős emberek és persze többgyermekes családok is, akik elmesélték, hogy a tanyasi életmódból fakadóan milyen nehézségekkel kell megküzdeniük nap mint nap. A két álláspontot összevetve sok érdekes dologra derült fény.

A tanyasi lét egyesek számára ma a megélhetést és a lakás egyetlen elérhető vagy megtartható alternatíváját jelenti. Itt azonban csak laknak. A mintámba bevont családok közül egyik sem foglalkozik sem gabonatermesztéssel, sem állattenyésztéssel. Konyhakertje is csupán két családnak van, ahol 50 m^2-en termelnek konyhakerti növényeket: burgonyát, paprikát, paradicsomot. Kérdés, hogy miért nem művelik a tanyához tartozó földterületet? Interjúim során az derült ki, hogy habár többször fordultak az önkormányzathoz segélyért, mégsem termesztenek a földjükön semmit. Leginkább a készség hiányzik, ami egyrészt önbizalmat adna az elvégzett munka sikeréhez, másrészt értelmét vélnék a befektetendő munkának, feltételezve, hogy ez kiegészítő jövedelmet jelent. Ezzel a bizakodó állásponttal szemben ők inkább megkérdőjelezik a kertgazdálkodás értelmét, mondván, hogy „ebben a rossz földben úgysem terem meg semmi. Ha meg is teremne, olcsóbban megveszem a piacon."

A tanyán élő hátrányos helyzetű családok életmódjáról megállapítottam:

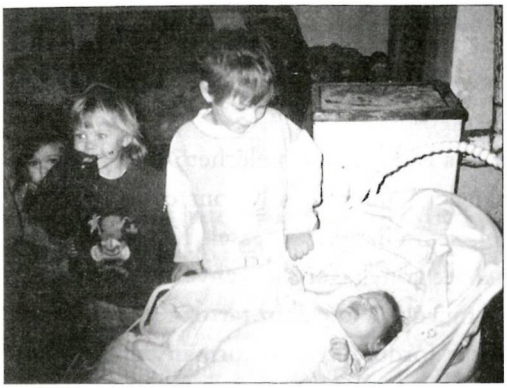


A tanyasi lakosok népessége nem homogén. Az ide tartozókon belül a hátrányos helyzetűek csoportját még – legalább két – nagyobb csoportra bonthatjuk.

– Régóta tanyán élő, paraszti kultúrával, ismeretekkel rendelkező emberek. Ők végeznek mezőgazdasági tevékenységet, tehát ebben az értelemben parasztoknak tekinthetők. Huzamosabb ideje a tanyát lakják, esetleg oda is születtek. Általában az idősebb korosztály tartozik ebbe a csoportba. E hagyományos paraszti életmódnak azonban megvannak a tipikus jellemzői:

- a föld tisztelete
- természetközeli életmód
- állattartás és növénytermesztés

– Többnyire városból a tanyára vetődött, elszegényedett emberek, akiknek sem tőkéjük, sem szakértelmük nincs a fejlődőképes gazdálkodás megteremtéséhez. Abban a reményben költöznek a tanyára, hogy könnyebb lesz az élet, nem kell olyan sok mindent fizetni. Azonban amint szembesülnek a hátrányokkal, már nincs visszaút. Ezekre a családokra jellemző:



· általában fiatalabb korosztályhoz tartoznak;
· iskolázottságuk alacsony, általában 8 általános, de ez az első csoportra is jellemző.
· viszonylag rövid ideig tartózkodnak egy tanyában, általában csak bérlők;
· átlagon felüli gyermekszám (ez a helyzetük meghatározója, nehézségük kompenzációja);
· nincs paraszti kultúrájuk - nem termelnek, tenyésztenek semmit;
· nem hisznek benne, hogy a paraszti munkát megéri végezni;
· ha dolgoznak, inkább alkalmi munkákat vállalnak, gyakran nem mezőgazdaságit;
· megélhetésük fő forrása a gyermekek után járó támogatás: gyes, családi pótlék, „kiegészítő családi pótlék";
· egy családvédelmi felelős kérdésemre azt is elmondta, hogy sajnos ezekben a családokban gyakori az alkoholizmus.

És előjönnek olyan problémák, melyeket a városi életmódjuk során nem tapasztalhattak. Ezek főként a külterületből adódnak. Leküzdésük azért is nagyon nehéz, mert sok gyermekük van. (A sokat itt úgy értem, hogy míg Magyarországon az általagos gyermekszám kevesebb, mint kettő családonként, addig az általam megkérdezett hátrányos helyzetű családokban ez átlag három, de kilenc-tíz is előfordul.)

· Ebben az életmóban a sok gyermek nevelésének számos gondja van. Ha például az egyik beteg, lázas lesz, és orvoshoz kell vinni, apuka dolgozik, vagy éppen a kocsmákat járja, akkor ki marad otthon a többi gyerekkel, míg az anyuka azt az egyet beviszi *orvoshoz*. Vagy felkerekedik a 4–5 gyerekkel, és például télen hóban, fagyban beviszi őket a több kilométerre lévő városba, Kerekegyházára?

· A távolság – a közlekedési eszköz hiányában – nagyon megzavarja e városhoz szokott családok életmódját. Míg a városban, ahonnan jöttek volt *tömegközlekedés*, addig a tanyáról még jobb esetben is minimum fél órát kell gyalogolniuk, mire elérnek egy buszmegállóhoz.

· A gyermekeknek *iskolába* kell járniuk. Gyakran azonban elkésnek, hó, sár, vagy esetleg a homokos út miatt. Azonban a pedagógus elvárja, hogy a tanuló késésével ne zavarja meg az óra menetét, valamint a felszerelésük ott legyen.

Kompenzációs stratégiák

A családok életmódjából fakadó problémák

- sajnos *érdekképviseletük* gyenge – nem tudnak segíteni önmagukon. Próbálkozásaik ugyan vannak, de változást nem nagyon lehet észrevenni.
- *életvezetési nehézségekkel* küzdenek – nem mindig tudják a családi gondjaikat megoldani. Pl.: ha este a gyermek felriad, nem helyesen kezelik, nem beszélik meg, ha rosszat álmodott, hanem csendre intik, előfordul, hogy megverik. – Az életvezetési nehézségek többek között az alacsony iskolázottságból adódhatnak.
- A *hozott és tanult minták* gyakran hiányosak, erre szokták mondani, hogy újratermelik önmagukat, vagyis ugyanolyan környezetet biztosítanak gyermekeiknek, mint amiben ők is felnőttek, netán rosszabbat. Ezt támasztja alá, hogy már az ötvenes évektől szerepelnek egyes családok a szociális ügyiratokban.
- A *társadalmi beilleszkedési zavarok* (devianciák) viszonylag gyakoriak. Pl.: perifériára szorult családok nem találják meg a kapcsolatot a környezetükkel. Munkahelyi beilleszkedés nehézségeivel küzdenek, gyermekeik az osztályközösségbe, iskolai közösségbe való beilleszkedés nehézségeit élik meg, nincs baráti társaságuk, vagy visszahúzódóak, vagy deviáns magatartásukkal hívják fel magukra a figyelmet. „Segítségért kiáltanak, de sajnos a pedagógusok egy része ezt rosszaságnak, gonoszságnak véli, ahelyett, hogy megpróbálna személyes kapcsolatot kialakítani velük, és egyéni bánásmódban részesíteni őket.

Ezek a gyerekek általában nemcsak hátrányos helyzetűek, hanem *veszélyeztetettek* is: testi, lelki, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlődésük átmenetileg vagy tartósan akadályoztatva van.

Intézményi kompenzáció szintjén két szolgálatot emelnék ki, amelyekkel a pedagógus is kapcsolatban áll. Ezek:

- Gyermekjóléti Szolgálat,
- Családsegítő Szolgálat

A Gyermekjóléti Szolgálat adatai

Nyilvántartásban lévő családok száma

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Nyilvántartott család	63	82	96	122	146

Nyilvántartásban lévő kiskorúak száma

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Nyilvántartott kiskorú	90	125	158	193	214

Gondozott család a gyermekjóléti szolgáltatáson belül

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Gondozott család	51	56	64	70	94

Gondozott kiskorú a gyermekjóléti szolgáltatáson belül

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Gondozott kiskorú	79	97	102	127	144

Családsegítő Szolgálat

A kerekegyházi Gyermek-, Ifjúság- és Családsegítő Szolgálat 1998. április 28-ával kezdte meg működését, először egy, majd később öt főállású dolgozóval, valamint megbízási szerződéssel egy jogászt és egy gyermekpszichológust alkalmaz. Érdemes egy pillantást vetni a helyzet változását jelző adatokra: folyamatos növekedést lehet észrevenni az ellátott családok, gyermekek tekintetében.

A Családsegítő Szolgálat adatai

A szolgálatot igénybe vett családok száma

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Igénybe vette (család)	80	104	118	113	122

A szolgálat igénybevételének növekedése

Évek	1999	2000	2001	2002	2003
Igénybe vette (alkalom)	385	411	476	502	768

A pedagógus, az iskola szerepe

- Nagyon fontos a pedagógusok szerepe, mert az általam vizsgált gyerekek gyakran ingerszegény környezetben élnek, nem elégséges, vagy hiányos a szülők által nyújtott mintatár - nem látja takarítani, ő sem fog, nem használnak otthon evőeszközt iskolában ez hátrány, de az pozitívum, hogy ott megtanulja. Intézményi szinten tehát az iskolában lehet a legjobban kompenzálni ezeket az eseteket.
- Elsősorban intim kapcsolatokon keresztül, mely személyes és közeli, segíti megismerni a problémákat, és megtalálni a segítségnyújtási lehetőségeket. A személyes kapcsolat, a mintakövetés révén új, helyes normákat tudnak a gyermekek elsajátítani.
- A szabadidős tevékenységek, pl. tánc, drámajáték, uszodalátogatás, túrák is segítik a megfelelő normák elsajátítását és a beilleszkedési nehézségeket is enyhítik.
- A tanárnak nem kell terapeutának lennie ahhoz, hogy segíteni tudjon. Már avval is segít, szinte a tudta nélkül, hogy ott ülhet a gyermek, és így fejlődhet.
- Mivel a legelső szocializációs közeg a család, így annak kellene a megfelelő mintát nyújtania, hogy mire a gyermek iskolába kerül, legalább a fejlettségi szintjének megfelelő tudásalapot vigye magával. De ezeknél a családoknál a megfelelő háttér általában nincs meg, így az iskoláé a segítségnyújtás felelőssége.
- Sajnos gyakran előfordul, hogy ha egy veszélyeztetett gyermek iskolába kerül, nem a megfelelő ápoltságú, esetenként agresszív magatartású a társaival szemben. Ez ellen a többi szülő azonnal fellép, és azt akarják, hogy a gyermeket tegyék magántanulóvá, hogy az ne érintkezhessen az ő gyerekeikkel. Ez a legnagyobb hiba, amit egy ilyen gyermek ellen el lehet követni, ugyanis evvel gátolják azt is, hogy a többi gyerekről mintát vehessen, és azt interiorizálhassa.

Az iskola szerepe a krízishelyzet kezelésében

A közoktatási törvény meghatározza, hogy „a nevelési-oktatási intézmény ellátja a tehetségkutatással és tehetséggondozással, a korai tanulási, beilleszkedési zavarok korrekciójával, a

hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásával, valamint a gyermek és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat.

– Felderíti a gyermekek és tanulók fejlődését veszélyeztető okokat

– Pedagógiai eszközökkel törekszik a káros hatások megelőzésére, ellensúlyozására."

Lényeges, hogy a gyermekvédelmi tevékenység kötelezően beépül az intézmény pedagógiai programjába.

A közoktatási intézmények feladata a gyermek veszélyeztetettségétől függően kettős:

1. jelezniük kell a gyermekjóléti szolgáltatáshoz
2. súlyos veszélyeztetés esetén (bűncselekmény, abúzus) közvetlenül hatósági eljárást kell kezdeményeznie.

A pedagógusoknak bejelentési kötelezettségük van a Gyermekjóléti és Családvédelmi szolgálat felé, ha észlelik a problémát. Ebben segíthet az iskolákban kötelezően bejelentett *gyermekvédelmi felelős*. Ő lehet a közvetítő az osztályfőnök és a szolgálat között. Van azonban olyan eset, amikor az osztályfőnöknek kötelező az esetmegbeszélésre személyesen elmenni, hisz olyan kérdések vetődhetnek fel, amikre csak ő tudja a választ.

A pedagógusok kötelességei

A tanító pedagógiai eszközökkel törekszik a káros hatások megelőzésére, kompenzálására.

Megoldási lehetőségek:

– többszöri családlátogatás

– szülők figyelmének felhívása a gyermek fejlődésének sajátosságaira

– fejlesztő, felzárkóztató programok szervezése

– a gyermek nevelési tanácsadóba irányítása

– javaslat egészségügyi ellátás igénybevételére

Amennyiben pedagógiai eszközökkel nem sikerül a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése, szükséges a gyermekjóléti szolgálatnak jelezni a közös problémamegoldás érdekében. És ezen a ponton kapcsolódik össze a szolgálat és az iskola.

KISS SZILVIA

A névtan tanításának néhány kérdése

A tudományterületek közül az egyik legmostohább helyzetben lévő terület az onomasztika vagy más néven névtudomány. Bár minden embert (minden névhasználót) foglalkoztat a saját neve, a köztudat mégsem tekinti tudománynak a nevek kutatását. A szakmán belül is megoszlanak a vélemények önállóságát tekintve, illetve a diszciplínák közt betöltött szerepét figyelembe véve.

Mi a névtan? Melyek a céljai?

Mára már egyértelművé vált, hogy a névtan önállóan is megállja a helyét. Sokáig a nyelvtudomány részeként fogták fel, hiszen tárgyát, a tulajdonnevet nyelvi kategóriaként vizsgálták. Azonban a tulajdonnév besorolását a nyelvi rendszerbe, illetőleg helyét a nyelvben nehéz meghatározni, erről még ma is viták folynak.

A nevek tudománya kétségtelen nyelvi jeleket vizsgál, feltárásukhoz szükségesek a nyelvtudományban használt módszerek, de jóval messzebb mutat a nevek kutatása egy nyelvészeti problémán.[1] „A nevek az emberi élethez, a szellemi és anyagi művelődéshez kötött társadalmi produktumok..."[2], megértésükhöz, feltárásukhoz számos diszciplína eredménye, módszere szükséges. Beépíti kutatásaiba a művelődéstörténet, a történet-, a nyelv-, a közgazdaság-, és a jogtudomány, a pszichológia, az irodalomtörténet és – tudomány, a matematika, az informatika, a statisztika stb. és számos más terület elemeit is. Kapcsolatban áll a régészettel, a szfragisztikával[3], a numanizmatikával[4], a genealógiával[5], az archontológiával, a hittudománnyal és a vallástörténettel. Ilyen értelemben az egyik legkomplexebb tudományterület. Nemcsak integrálja[6] a különböző diszciplínák eredményeit, hanem azoknak fontos segítséget nyújt kérdéseik megválaszolásában, így segédtudományként is funkcionál.[7] Pais Dezső szerint alkalmazott művelődéstörténet a névtan,[8] a nomen propriumot, a tulajdonneveket vizsgálja. Azok viszont nem nyelvészeti, hanem szociokulturális szerepük révén lesznek tulajdonnevek, így mindenképpen igazolt, hogy önálló helye legyen a tudományok között.[9]

Természetesen nagyon szoros kapcsolatban van a nyelvészettel, művelői leggyakrabban nyelvészek.[10] Kutatóinak tájékozottnak kell lenniük a nyelvtudomány történeti aspektusaiban, ismerniük kell korszerű ágazatait is.

A hely- és személynevek kérdései nem nélkülözhetik a nyelvtörténet eredményeit, az idegen eredetűek a kontrasztív nyelvészet vizsgálatait. Sokat köszönhet a dialektológiának, gyűjtéseik révén elindult a helynevek kutatása, feltérképezése is.[11] A szociolingvisztika segíti abban, hogy a nevek és a társadalmi környezet kapcsolatát megvilágítsa. A névválasztás mentális okainak feltérképezésében, magyarázataihoz, a névadás és névhasználat indítékait

befolyásoló lelki tényezőkről, a nevek eufemisztikus használatának elemzéseihez, a névdivat pszicholingvisztikai megközelítéséig számos kérdéshez és kérdésre keresheti közösen a választ a névtan és a lélektan.

A szójelentés értelmezése és struktúrájának vizsgálata nem nélkülözheti a szemantika eredményeit. A nevek rendszerezéséhez szorosan kapcsolódó adattár rendezéséhez a lexikológia, lexikográfia segítséget nyújthat. Ma már nem lehet a számítástechnika eszközei nélkül korszerű névtárat létrehozni. Igény az adatbázis olyanfajta rendezése, amelyben a nagy mennyiségű anyag feldolgozása után külön-külön is lekérdezhetővé válik minden címszó lokalizációja, idegen nyelvi megnevezése, etimológiája, más nevekhez kapcsolódó utalásai stb. A névadás normáinak követéséhez figyelembe kell venni a nyelvi norma korszerű megközelítését is.

Szükséges a nevek mögötti rejtett információ megfejtéséhez a szaknyelvek, csoportnyelvek szakszókincse is.

Sorolhatnánk tovább a nyelvészet területeit, melyekkel kapcsolatban áll az onomasztika. A nevekhez társuló problémafeltárás megkívánja az egyes szakterületek ismeretét. „Mindezt pedig egy olyan képesség tartja össze, amelyet *alkalmazásnak*[12] nevezünk. ... Ez a képesség tartalmazza a mindenfelé nyílt interdiszciplináris szemléletet, a társadalmi felelősségérzetet, valamint a nyelvi kommunikációval kapcsolatos igényességet."[13]

Ez a képesség mozgatja a komplex névkutatást is, amely nemcsak tényfeltáró, hanem a mindennapi gyakorlat számára segítséget nyújtó, ismeretterjesztő is egyben. Tanácsadója lehet a magánembernek,[14] a cégeknek, vállalatoknak, egyéb társadalmi intézményeknek a névválasztásában is.[15] Ugyanakkor részt vállal a társadalmi változásokban, kérdésfeltevésekben, valamint azok megoldásaiban.

A névtan komplexitásán túl fontos tulajdonsága az, hogy nemzeti tudomány.[16] Hoffmann István szerint: „nemzeti keretek között folyó magyarságtudományi diszciplína."[17] Ez nem egyfajta körülhatárolt „hungarocentrikusságot"[18] jelent, hanem figyelembe veszi a nemzetközi eredményeket, más nemzetek és a magyar névadás kölcsönhatásaira is támaszkodik. Ez a meghatározás a névtudomány célját segíti pontosítani, miszerint kutatnunk kell a magyar tulajdonneveket, illetve tárjuk fel a magyar művelődéstörténeti és társadalmi ismereteket a magyar névanyagból. Továbbá a magyarság népcsoportjainak, kisebb közösségeinek, a család és az egyes ember által használt neveiről alkot képet.[19]

A névanyag abban is segít, hogy minél többet tudjunk meg a világról, a benne élő emberekről, környezetünkről, a nevekhez fűződő kapcsolatainkról, érzéseinkről, gondolatainkról is egyaránt.

A nevek vizsgálata az oktatással szoros kapcsolatban van. A névtan tanításának kérdése az anyanyelvi nevelés része is, mely elhanyagoltabb kutatási kérdés. Az anyanyelvi órákon a nevek mögött megbújó kultúrtörténetet is felfejthetünk.[20]

A nevek világa a mi világunk. Rólunk vallanak, általuk megismerhetőbb, talán jobban megérthető az, ami körülvesz minket, és vele együtt mi magunk is. A nagy legendák bennünk élnek, belőlünk fakadnak. Egész kultúránk leírható neveink által. Sok-sok apró részlete még mindig feltárásra szorul.

Ősidőktől fogva a nevekhez kapcsolódott valamiféle misztikus rituálé, illetve a neveket különleges, mágikus erővel felruházott, a varázslás eszközeként tekintették. Nagyon sok

kultúrában az embert három összetevőből valónak tekintették. Állt a testből, a lélekből és a névből. Az eszkimók szerint, ha az ember halott nevét kapja, örökli a név előző gazdájának tulajdonságait. A név egyben a lelkek „reinkarnációját" biztosította, hiszen, ha a nevet nem adták másnak, akkor a halott lélek nem nyugodhatott[21] békében a túlvilági létben.

A név a varázslat eszköze, ereje van az ember fölött, tehát nem mindegy, hogy milyen nevet adunk (adtak) az újszülöttnek. Az ősi névadás jellegzetessége volt, hogy egy vagy több külső tulajdonságáról, érzékszerveinkkel felfogott jelenségéről kapták a személyek, dolgok a neveiket. Mivel a név továbböröklődött, egyben a tulajdonság is misztikusan továbbélt.[22]

A név továbbvitele nagyon sokáig élt és él még mai is a magyar kultúrában. Fontos volt a név fönnmaradása a családban. Somogyban például azért, hogy a vagyon ne aprózódjon, egy gyermek született családonként. Ha felnőtt és fiú volt, lehetőleg olyan helyre nősült, ahol szintén nem kellett a testvérek közt a vagyonon osztozkodni. Ezekben a családokban apai ágon generációról generációra ugyanaz a név öröklődött.

Egyes közösségekben az egymással szövetségre lépők nevet cseréltek, ez a rítus egyben a lélek cseréjét is szimbolizálta. A névcserének más okai is lehettek. A felnőtté vált férfiak beavatási szertartásaihoz is hozzátartozott. Ma is él ez a szokás, a katolikus szerzetesrendekbe való belépéskor, ahol fel kell venniük a rendtagoknak egy új nevet, ezzel szimbolizálva az új élet kezdetét. Lovas Rózsa szerint, ha a névcsere lélekcsere, akkor a névadást lélekadásnak tekinthetjük. „ A név élőlény, mely a test pusztulását túléli, tehát nem lehet más, mint lélek vagy a lélek egy része."[23]

Ahhoz, hogy a nevekben rejtett tudást megértsük, már nagyon korán tudatosan kell foglalkozni velük. Gyermekkorban magunkról először a nevünket tanuljuk meg, majd társainkat is nevük alapján azonosítjuk. A névvilág tágabb megismerése az iskolában kell, hogy elkezdődjön. A névtan tanítása mindenképpen megalapozza a nyelvi műveltséget, emellett számos tudományterületet érintve bővíti a tanulók ismereteit, gazdagítja személyiségüket.

Sajnos a névtan sem önállóan, sem közvetve nem része a tananyagnak. Az 1978-as tantervvel kapcsolatban sokan hiányolták e terület meglétét,[24] azóta megjelent tantervek, módosításaik (NAT, kerettanterv, NAT módosítás) sem pótolták ezt a hiányt.[25]

Mire használható a névtan?

Az oktatás tartalmának egészét nézve bármelyik területen használhatóak a névtani ismertetek. Az alap elsajátítása az anyanyelvi nevelés feladta. Az alsó tagozatban tanítóknak – azáltal, hogy a tantárgyak nagy részét egy pedagógus tanítja –, nagyobb rálátásuk van arra, hol lehet a nevek segítségével kapcsolatot teremteni a különböző ismeretek közt. Alsóban még elég, ha az olvasmányokban előforduló nevek jelentését próbálják körüljárni a tanulók. S melyik kisdiák ne lenne kíváncsi saját nevének jelentésére, eredetére? A tanult földrajzi nevek kiegészíthetőek a szűkebb környezetünkben használtakkal, azok eredetének vizsgálatával. A mesék szereplőinek, események, helyszínek, napok, hónapok stb. neveinek jelentését szintén megfejthetik a tanulók. Minél több nevet ismerünk és értünk meg, annál jobban körvonalazódnak majd ezeknek a fajtái is. Így megkönnyítjük a tulajdonnév fajtáinak tudatosulását már az alsó tagozatban.

A felső tagozat kibővül konkrét névtani ismertekkel. Jómagam a funkcionális nyelvtan híve vagyok, melyben a nyelvi elemek funkcióira kerül a hangsúly. Ezeket meghatározott műveletek, szabályok szolgálják. Fontos alapelv, hogy a forma (bizonyos mértékben) követi a funkciót. „A grammatika inkább a választás és a lehetőségek grammatikája, mint szabályok halmaza."[26] A nyelv kontextualizált és rendezett hangzás, amely előfeltételezi a szubsztanciát, a formát (grammatikát és a lexikát) és a szituációt.[27] Sajnos nincs ma Magyarországon (vagy csak nyomokban) funkcionális nyelvleírásra épülő anyanyelvi tankönyvcsalád. Egy nagyon jó kezdeményezés van (de sajnos létét a kiadó terjesztési feltételei nem ösztönzi, illetve korlátozza), melynek darabjai jól tükrözik e fenti szemléletet.

A sorozatban többször előkerül a nevek vizsgálata, a 11–12 évesek számára készült könyvben a magyar szókészlettan részeként konkrét fejezetben is megtalálhatjuk.[28]

A tulajdonnév és a köznév elválasztásán túl, a tulajdonnevek fajtáit is szemléletes példákkal, kreatív gyakorlatokkal ismerteti meg a tanulókkal. A nevek nyelvi jellemzői között megfigyelteti azt, hogy azok hány szóból állhatnak (ez fontos a szófajukkal kapcsolatos kérdések miatt). Beszél a névadásról, a nevek funkcióiról, a nyelvünkben betöltött szerepéről, valamint azok történetéről. Fontos elemzési szempontként tér vissza többször a sorozat kapcsán a név hangzásának, stiláris jellemzőinek a vizsgálata is. Továbbá megfigyelteti a diákokkal a név hangzásának és a jelentésének esetleges kapcsolatát gazdag példatár segítségével. A nevek helyesírása szinte minden esetben előkerül, mely annak fejlesztését szolgálja.

Mire jó a névtan az anyanyelvi nevelésen kívül?

Összefüggést teremthetünk a kommunikáció és a nevek között. Az emberi kapcsolatok kialakításának elemi feltétele a bemutatkozás. Jól érthető és hallható név magabiztonságot sugall, félreérthető helyzetet küszöböl ki. A bemutatkozás mellett a megszólításnak is ugyanolyan fontos szerepe van. Kit, hogyan szólítsunk meg, mikor, melyik nevén, nem minden esetben egyértelmű, így a szituációkat gyakorolni kell. A bemutatkozás lehet szóban és írásban, de lehet elektronikus úton is. A levélvégi elköszönés, névhasználat szintén előkerül. Mit tudunk meg a névjegyekből, a milyet készítsünk kérdés is fontos.

A néprajz és a névtan kapcsolata által sok mindent megismerhetünk jeles napokról, hozzájuk kapcsolódó népszokásokról. Jó szolgálatot tesz a hon-és népismeret tanításakor.

A társadalomismeret és névhasználat a névválasztás okaira is kitérhet. A névdivat befolyásoló szerepére rávilágítva a gyerekek nyelvi ízlését is formálhatjuk.

Név és történelem. A történelmi személyek, események, évszámok jelentésének felfedése múltunk megismerését teszi könnyebbé.

A természettudományok is összekapcsolhatók a névtannal. A természeti jelenségek elnevezése nem véletlenszerű, hanem nagyon is tudatos tevékenység. A nevük vizsgálata, keletkezése, a névadás indítékának megfejtése megkönnyítheti a természet törvényeinek megértését, azt szemléletesebbé teheti.

A művészetek szoros kapcsolatban vannak a nevek világával. Az alkotások címei legtöbbször annak részeként értelmezhető. Így magyarázatuk, azokhoz kapcsolt érzelmek, érzések, hangulatok körüljárása az alkotás mélyebb jelentésrétegeit is elénk tárhatja.

A fentiekből következik, hogy a névtan nemcsak ismeretek halmaza, hanem eszköz mások feltárásához, azok megértéséhez. Ezért az iskolai oktatás bármely területén felhasználható. Hogy ez megvalósulhasson, a gyakorló pedagógusok névtani ismereteit gyarapítanunk kell. Fel kell kelteni érdeklődésüket, meg kell mutatni azt, hogy a névtan az anyanyelvi nevelést, valamint az oktatás egészét szolgálja, segítheti, a tanulókat érdekli. E tekintetben a főiskoláknak, egyetemeknek is vannak feladatai. Lehetővé kell tenni, hogy a felsőfokú oktatási intézményekben névtani kérdésekkel foglalkozó speciális fakultációkat, kollégiumokat hirdethessenek, s ezeken szaktól függetlenül vehessenek részt az érdeklődő hallgatók.

El kell érnünk, hogy a pedagógus-továbbképzés keretében a szakma ismerői lehetőséget nyújtsanak a gyakorló tanárok, tanítók névtani ismereteinek gyarapítására. Így azok az iskolai oktatásba beépülhetnének, illetve azon kívül szakkörök keretében működhetnének. Mindezek megvalósítása nélkül nem érhetjük el, hogy a tanulók megfelelő szintű anyanyelvi alapműveltséggel (és általában véve alapműveltséggel) rendelkezzenek, és a nyelvhasználatuk tudatos legyen.

Irodalom

BENKŐ LORÁND 1982. A név és az ember. In Nyr. 106: 291 – 399

FÜLÖP LÁSZLÓ 2003. Hetvenhét magyar keresztnév. Kaposvár

HAJDÚ MIHÁLY 2003. Általános és magyar névtan. Osiris Kiadó

HALLIDAY, M. A. K. 1978. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: University Park Press.

HALLIDAY, M. A. K.-MacIntosh, Angus 1966. Patterns of language. Longman.

HOFFMANN ISTVÁN 2003. Magyar helynévkutatás. 1958 – 2002. Debrecen

HOFFMANN OTTÓ 2001. „Verecke híres útján jöttem én..." (Ady). In Színes eszmék nem alszanak... Szépe György születésnapjára. Szerk. Andor József – Szűcs Tibor – Terts István. 502 – 512. Pécs

KÁLMÁN BÉLA 1996. A nevek világa. Budapest

KIRÁLY LAJOS 1993. Névtani ismeretek. In A magyar nyelv könyve. Szerk. Adamikné Jászó Anna. 495 – 519

KISS JENŐ 2001. Szociolingvisztika, kutatás, oktatás. In Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. Tanulmánykötet. Szerk. Kovátsné Németh Mária. Győr, 285-291.

KUGLER NÓRA – LENGYEL KLÁRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR 1999. Magyar nyelv tankönyv 10 – 11 éveseknek. Budapest, Korona Kiadó.

LADÓ JÁNOS 1971. Magyar utónévkönyv. Budapest

LOVAS RÓZSA 1934. Név – lélek. MNY. 30: 12 – 17.

NEMESNÉ KIS SZILVIA 2003. Névadási szokások ménesekben. Kaposvár

OROSZ BÉLA 1983. A névtan az általános iskolai anyanyelvi nevelés szolgálatában és az új tanterv. Névtudományi Értekezések 8: 104 – 109.

PAIS DEZSŐ 1921. Régi személyneveink jelentéstana. NYr. 21: 158-163.

RAÁTZ JUDIT 2000. A névtan szerepe és helye az anyanyelvi nevelésben. In A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány. Budapest

TOLCSVAI NAGY GÁBOR 1993. Tabu és fétis (Az idegen nevek antropológiájáról). Hungarológia 3: 221-224.

ZLINSZKY ALADÁR 1927. A névvarázs. MNY. 23: 100 – 109.

Hivatkozások

1 Hajdú 2003
2 Benkő 1982
3 A pecsétek tanulmányozásával foglalkozó tudomány.
4 A pénzérmék feliratait kutatják.
5 Leszármazásokkal, utódlással kapcsolatos kutatások.
6 Hajdú 2003; Benkő1982
7 Benkő 1982
8 Pais 1921
9 Tolcsvai 1993
10 Hajdú 2003
11 Kiss J. 2001
12 A kiemelés a szerzőtől.
13 Nemesné 2003. Szépe György: Előszó.
14 Ladó 1971; Kálmán 1996; Fülöp 2003
15 Benkő 1983
16 Ua.
17 Hoffmann I. 2000
18 Benkő1983
19 Hajdú 2003
20 Hoffmann O. 2001
21 Vö: Zlinszky1927; Lovas 1934; Hajdú 2003
22 Vö: Adamikné 1991. Király Lajos: Névtani ismeretek; Lovas 1934
23 Lovas 1934: 13
24 Orosz 1983
25 Raátz 2000
26 Halliday 1978: 4
27 Halliday – MacIntosh 1966
28 Kugler – Tolcsvai 1999

SZABÓ GYÖRGY

Kell-e számítógép az óvodába?

A minap kollégáimmal ebédelni mentünk. Ahogy ilyenkor lenni szokott, találkoztunk más különböző szakterületeken dolgozó kollégákkal is, és beszélgettünk. Rendszerint olyan témák kerültek szóba, amik általában megszokottak, időjárás, aktuális politikai események, esetleg a munkakörünkben előfordult érdekességek. Most is így indult a csevegés, amikor egyik kollégám váratlanul feltette a címben levő kérdést.

Az asztaltársaság tagjai szinte azonnal két különböző véleményt fogalmaztak meg.
Az egyik vélemény szerint *természetesen nem kell!* Rögvest sorolni is kezdték az indokaikat:

- teljesen felesleges a gyerekek életét már az óvodában tönkretenni ezzel;
- ne a számítógép előtt görnyedjen, ne a monitor előtt ülve meresztgesse a szemét;
- ne szedje magába azt a – bármely csekély mértékű – sugárzást, amit a monitor, illetve a gép kibocsát magából;
- nem kell izületi bántalmakat okozó tevékenységgel terhelni a fejlődő gyermeki szervezetet;
- nem kell az ártatlan lelkivilágukat megfertőzni azzal a sok szennyel, amit a számítógép a rajta futtatható programokkal közvetít;
- mi a csudának vinnénk be a gépet az óvodába, amikor az általános iskola alsó tagozatán sincs ott;
- helyette inkább a szabadban, a jó levegőn játsszon, futkározzon, fejlessze a testi erejét, szokjon hozzá az egészséges életmódhoz;
- beszélgessen a pajtásaival, az óvó nénivel (óvó bácsival);
- rajzolgasson, színezgessen, építő játékokkal konstruáljon újabbnál újabb alkotásokat;
- fejlessze a finom-mozgásokat végző izomzatát és az ezt irányító idegrendszerét;
- hallgasson, vagy mondjon meséket, történeteket, ezáltal fejlődik a gondolkodása, a kifejező készsége;
- a számítógép-használat csak más, egyéb tevékenységek háttérbe szorítása révén valósítható meg, mérlegelni kell azokat a veszteségeket is, melyekről kevés szót ejtenek azok, akik a kora gyermekkori számítógép-használat előnyeit hangoztatják: a gyermekek fizikális képességeinek fejlődését hátráltatja a monitor előtt töltött idő, mely által az össztársadalmi szinten súlyos egészségi gondokat okozó mozgáshiányos életforma kialakulása már kora gyermekkorban megkezdődik;
- az érzelmi fejlődést és a társas kapcsolatok kialakulását hátráltatja a számítógép-használat, mely alapvetően individualizáló hatású. A felnőttek és gyermekek közötti – egyesek szerint amúgy is szegényes kapcsolatokat – tovább gyengíti a számítógépek korai alkalmazása.

A számítógép – a televízióhoz hasonlóan – időkitöltő szerepbe kerül, pótcselekvéssé válik, csökkentve a gyerekek személyek iránti érdeklődésének intenzitását és előfordulási gyakoriságát;
- a gyermeki kreativitásra korlátozó hatással vannak a látszólag sokszínű, valójában azonban unalmasan sztereotip számítógépes játékprogramok;
- a számítógépes programok a valóságostól eltérő – szimulált (virtuális) – világba viszik át a gyermekeket. Ezáltal – a tanító szándék mellett – a gyermekek valósághoz való viszonyának átalakulása (torzulása) is megkezdődik.

A másik vélemény szerint *természetesen kell!*
- a technikai berendezés „csábító ereje" nagy, használjuk fel arra, amire csak lehet, és amilyen korán lehetőség adódik rá;
- használjunk olyan programokat, amelyek segítenek céljaink elérésében, azaz egészséges, jó kedélyállapotú, az élő és élettelen környezete iránt érdeklődő kisiskolás váljon az óvodásból;
- ne hagyjuk, hogy a szerényebb jövedelmű családokból származó gyermekek, az anyagiak miatt károsan hátrányos helyzetből induljanak a későbbi életlehetőségeik kialakításában;
- a számítógép-használat óvodáskorban helyes és lehetséges, az életkori sajátságokat figyelembe véve, pozitív célok elérésére alkalmazható, de korántsem csak az egyedül alkalmazható lehetőség, fontos a mértékletesség;
- az óvodáskori számítógép-használatra a *minimálisan* szükséges (heti 1 óra, egy-egy alkalommal 10–15 perc) időnél többet nem kell engedni;
- a számítógép-használatra a gyerekek otthonában kell sort keríteni – *a szülővel együtt;*
- a gyermek *érdeklődésétől* kell függővé tenni a számítógép-használatot, de nem árt ha kissé irányítjuk is az érdeklődési körének alakítását;
- a számítógép-használat csak *játékos* jelleggel elfogadható;
- csak *fejlesztő* programok, tanító programok alkalmazása indokolt.

Most bizonyára sokan felhördülnek, hogy már megint az iskolai elvárásokkal traktáljuk a kisgyermekeket! Már megint nem az életkori sajátosságok figyelembevételére összpontosítunk! Megint újabb nehéz feladatokkal terheljük a még fejlődésben levő gyermeki szervezetet!
Nem erről van szó. Csupán azt az elvet kell szem előtt tartani, hogy ha fejleszteni akarunk valamilyen képességet, akkor azt gyakoroltatnunk kell! Előbb olyan feladatokkal, amelyek az egyén számára az adott pillanatban meglévő képességeivel megoldható, majd később fokozatosan nehezebb feladatokkal kell terhelni, hiszen fejleszteni akarunk. Úgy, ahogy az élet minden területén eddig is tettük.
Amint valamilyen problémát sikeresen megoldott a gyermek, a dicséret után azonnal komolyabb elvárásokat fogalmazunk meg számára. A kisgyermeknek is fontos, hogy a feladatát sikeresen oldja meg. Ő is elvárja, akarja az egyre nehezebb, komolyabb feladatok megoldását, különösen akkor, ha a megoldás sikerélményt okoz a számára. Ezért jelentős szerepe van a pedagógusnak, a felnőttnek, hogy a saját megfigyelése, mérése alapján ítélje meg, hol tart a gyermek, milyen nehézségi fokú feladat felel meg legjobban a számára. A felnőttnek kell okosan adagolni a feladatokat, hogy az a képesség fejlődjön, ami fejleszthető. A módszer megválasztásának felelőssége is a felnőtté, aki tudatosan választja

ki azt, amelyik a gyermek körülményeinek, fejlettségi szintjének, érdeklődésének leginkább megfelel.

Az ellenzők közül sokan azért tiltakoznak, azért ellenzik a géphasználatot, mert esetleg nem is tudják, azt hogy a számítógépek mire használhatók. Hallottak valamit a tv-ben, vagy a szomszédtól. Van az emberekben egy természetesnek vélhető ódzkodás az új technikai berendezésektől. Ma gyakran lehet olvasni arról, hogy a számítástechnikának milyen sok káros hatása van életünkre.

Emlékezhetünk arra is, hogy alig néhány éve ugyanezeket olvashattuk a videó kapcsán is. Tizenöt, húsz évvel ezelőtt a televízió volt az aktuális mumus. Száz, százötven éve még embernek kellett futni a mozdony előtt zászlóval, csengővel, hogy figyelmeztessen a közelgő veszélyre. Ugye milyen avíttas gondolatnak számít ez ma már? Bizonyára mindannyian mosolygunk ma már ezeken.

Vajon hány évnek kell még eltelnie, hogy a számítástechnikai eszközök használata is eljusson erre a szintre? Ha az ellenzők véleményére hagyatkozunk, akkor nagyon soknak!

Pedig a számítógépek használata ma már annyira leegyszerűsödött, hogy akár az óvodás korú gyermek is tudja használni. A gépen futtatható programok nagyon sokfélék – de ezek kiválogatása természetesen továbbra is a felnőttek dolga.

Van, olyan program, ami:

- a gyermekek képességeinek fejlesztésére használható, épp úgy, sőt jobban, mint bármilyen más eljárás. A gép türelmes, nem lesz ideges, türelmetlen, ha a gyermekek többször egymás után ugyanazt ismételgetni akarják. Így az egyéni fejlődéséhez igazodhat;
- a logikus gondolkodás képességét fejleszti;
- akár diagnosztikai segédeszközként is használható. A vizsgálatok a gyermekek által megszokott környezetében hajthatók végre, anélkül, hogy ezek zavarnák az eredményeket, anélkül, hogy lelki traumát okoznánk nekik. A rendellenességekre utaló jelek így kellő időben fedezhetők fel. Csak néhány példa: a látás, a színlátás, a finom mozgások végrehajtása, a tájékozódás képességeinek vizsgálata. Egy ilyen vizsgálat (esetleg vizsgálatsorozat) eredményeként az óvópedagógus – konzultálva az adott terület szakemberével –, megbizonyosodhat arról, hogy nem csak pillanatnyi figyelmetlenségből adódó tévedésről van szó. Sikerrel avatkozhat be a fejlesztési tevékenységbe, megfelelő eljárással fejlesztheti a gyermekeket.

A számítógépek használatát támogatók véleménye is természetesen az, hogy nem lehet az egész napot ilyen tevékenységgel kitölteni. Ez is csak egy eszköz lehet a többi mellett. Nem a legfontosabb, és nem az egyetlen. A szélsőséges megoldások az élet minden területén kerülendők, itt is. Ezek az alkalmazások – ebben az életkorban – csak kiegészítő funkciót tölthet be. Akkor célszerű használni, amikor az adott cél elérése ezzel az eszközzel hatékonyabban, jobban oldható meg, mint másként. Amikor a csoport egy részének fejlődési üteme eltér a többitől, és pótolni szeretnénk. Amikor elég csak a személytelen gép jelenléte és nem szükséges a gondoskodó, érzelmileg is fontos kapcsolatot jelentő felnőtt.

A számítógép, mint óvodáskorban használt interaktív fejlesztőeszköz, egyértelmű sikerre számíthat a jövőben. Számos vizsgálat igazolta a képességfejlesztés terén a számítógép hatékony alkalmazási lehetőségeit (digitális rajzolás, interaktív képeskönyvek, finommozgást fejlesztő játékok stb.).

Különösen fontos alkalmazási területnek tekinthető a speciális igényű gyermekek számítógéppel támogatott korai fejlesztése. Még a gyermekkori számítógép-használatot egyébként feleslegesnek tekintő szakírók is elismerik a géphasználat e téren mutatkozó eredményeit, és felhívják a figyelmet a fejlesztések fontosságára. (Haugland, 1992)

Az ilyen eredmények magukért beszélnek, mégis az óvodáskori számítógép-használatot sokan ellenzik.

Érdemes megvizsgálni azoknak az embereknek az érveit is, akik a kisgyermekek számítógép-használatának mellőzését vagy csökkentését tartják fontosnak. Ők sem a számítógép-használat hasznosságát bizonyító kutatási eredményeket kérdőjelezik meg. Azt állítják: a gyermekek fejlődését hatékonyabban támogató környezethez a számítógép nem tartozik hozzá ebben az életkorban. Szerintük a számítógép használatából eredő hasznot annak kockázatai és hátrányai ellensúlyozzák.

A kora gyermekkori számítógép-használatot elutasítók – vagy azt csak nagyon szűk keretek között helyeslők – szerint a tanulás eredményességét az interperszonális kommunikáció hatékonyabban növeli, mint a számítógép-alapú képességfejlesztő technológiák bevezetése. Szerintük ebből eredően a nevelési-oktatási intézményeknek azon kellene fáradozniuk, hogy a pedagógusok a gyermekek személyes igényeire személyes tanulási alkalmak megteremtésével reagáljanak. Szerintük *a fejlesztő hatású interaktivitásnak interperszonálisnak és nem technológiára alapozottnak kell lennie.* Az erőforrások ésszerű átcsoportosításának szükségességét hangsúlyozzák akkor, amikor felhívják a figyelmet arra, hogy a kora gyermekkori nevelés területén nem egyértelműen rentábilis befektetés az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása, mely a nevelőmunkát végzők továbbképzése mellett jelentős eszköz- és szoftverberuházással is jár.

Az óvodáskorú gyermekek számítógép-használatára vonatkozó szülői igények felmérése alapján valószínűsíthető, hogy *a közeljövőben az óvodai nyelvtanulás/nyelvtanítás kérdésköréhez hasonló problematika fogja jellemezni az óvodai számítógép-használat kérdéskörét* – legalábbis annak társadalmi vonatkozásait figyelembe véve.

Mindenképpen jelentkeznek a nehézségek azokon a helyeken, ahol tovább folytatódik az óvodák nyitottá, érzékennyé válása a szülői igények irányában, ahol a csökkenő gyermeklétszám felerősíti az óvodák közötti versengést. Ahol arra kényszeríti őket a társadalmi, gazdasági környezet, hogy megnyerjék maguknak a környezetükben, és akár az azon kívül élő, a gyermeküket óvodába adni szándékozó szülőket.

Irodalom

Haugland, Susan W. (1992): *The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains.* Journal of Computing in Childhood Education, 3/1. sz. 15-30.

Török Balázs: *Számítógép-használat óvodáskorban – Az országos szülővizsgálat eredményei alapján.* http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iii-Torok.html

LAKOSNÉ MAKÁR ERIKA

Informatikai kerettantervi modul az általános iskolák 1-4. osztályai számára

A 21. században nélkülözhetetlen az informatikai írástudás, amelynek megszerzését és megalapozását minél fiatalabb életkorban meg kell kezdeni. Napjainkban általános iskoláinknak már jelentős része felismerte az informatikai műveltség fontosságát, és valamilyen formában lehetővé teszi a kisdiákok számára is az információs és kommunikációs technikával (IKT) való ismerkedést. A kerettanterv szerint haladó iskolák számára készült az alábbi tanterv, amely - az informatika tantárgy „hivatalos", felső tagozatos bevezetését megelőzően - modulrendszerben már az 1-4. évfolyamok tanulóinak is ajánlja az IKT ismereteinek játékos elsajátítását és mindennapi alkalmazását.

Körösné Mikis Márta
Országos Közoktatási Intézet

A sokoldalú fejlődés lehetősége

A 2000/2001 tanévben megjelent kerettanterv jelentős módosításokat hozott az informatika területén a NAT -tal szemben. A kezdő szakaszt a 6. évfolyamra teszi, ahol egy modul keretében 19 órát, a 7–8. évfolyamon 37, a 9. évfolyamon 74 órát javasol.

Jelenleg az 1–5 évfolyamig nem javasolt az informatika önálló tantárgyként való megjelentetése. *Ez nem azt jelenti, hogy nem is lehet.*

Az iskola a szabadon választható órakeret terhére, a tantárgy önálló létére is helyezheti a hangsúlyt, ha ehhez megvannak az iskolában a tárgyi, személyi feltételek, ha nem, akkor más tantárgy keretében tegye lehetővé, hogy a tanulók ismerkedjenek meg a számítógéppel, mint eszközzel, és valamilyen célra használják és alkalmazzák azt.

Az informatika 1–4. osztályban való megjelentetése modulszerűen 27 órában valósítható meg. Ilyen tárgy lehet például a technika, a matematika, a rajz, az ének, a magyar nyelv és irodalom. Használjuk ki, hogy a számítógépnek nagy a motiváló ereje, segítségével könnyebb bevonni a gyermekeket a munkába. Sokoldalú fejlesztés lehetőségét kínálja.

Az alsóbb évfolyamokon bevezetett informatikaoktatás ne azt jelentse, hogy a felsőbb osztályokra előírt ismereteket korábban tanítjuk meg, hanem egyrészt készítsen elő a felsőbb évfolyamokon előírt tananyagra, másrészt használja a számítógépetmint eszközt más ismeretek megszerzéséhez, különféle készségek kialakításához.

Itt az ismeret átadása csakis játékos formában történhet. Fontos, hogy azonnal alkalmazható legyen a gyakorlatban. *Lexikális ismeretet ne tanítsunk!*

Ismertessük meg a tanulókat multimédiás eszközökkel is; az elektronikus média (elektronikus könyv, elektronikus szótár, oktatóprogramok stb.) új lehetőséget nyit az ismeretszerzési folyamatban. A multimédia-rendszerek integrálni képesek szinte valamennyi taneszközt (pl. könyvet, munkalapot, hanglemezt), így az információk nem csak egy érzékszervünkön át jutnak el hozzánk, s ez lehetővé teszi az ismeretszerzés sokkal hatékonyabb módját.

Az algoritmizálással foglalkozó részben a Logo-szerű tanulási környezetet javaslom, olyan tanulási környezetet teremtsünk tanítványaink számára, amelyben megvalósulhat az észrevétlen tanulás. Ahol a gyerekek a felfedező tevékenységet minden külső késztetés nélkül végzik, így e környezetben megvalósulhat sok pedagógus régi álma, a kényszer nélküli, hatékony tanulás.

Milyen legyen az alsó tagozaton az informatikaoktatás?

„A számítógép segítségével egy lebilincselő, szórakoztató tanulási világ jelenjen meg, amellyel a gyerekek tanulási tapasztalata is gazdagodik. És ezen keresztül ismerjék meg és szeressék meg a számítógépet!" (Papert)

A tantárgy tanításának célja (kerettanterv alapján)

A tantárgy célja felkelteni és folyamatosan ébren tartani a tanulók érdeklődését az informatika iránt, megismertetni eszközeit, módszereit és fogalmait, amelyek lehetővé teszik a tanulók helyes informatikai szemléletének kialakítását, tudásuknak, készségeiknek és képességeiknek fejlesztését, alkalmazását más tantárgyakban, későbbi tanulmányaikban, a mindennapi életben és a munkában.

Az 1–4. osztály informatika tantervének legfontosabb célja, hogy a gyerekek megszeressék és megismerjék a számítógépes környezetet.

- Arra kell törekedni, hogy minél jobban megismerjék és megszeressék a tanulók a számítógépet mint eszközt, annak működési mechanizmusát.
- Lássák be, hogy a számítógép mint új eszköz sokoldalúságával, hozzáférhetőségével önmagában is, de hálózatra kapcsolva újszerű problémamegoldási lehetőségeket biztosít. Ez a tudás korunkban az alapműveltség része.

- Ismerkedjenek meg a legalapvetőbb számítástechnikai szakkifejezésekkel és azok jelentésével, életkoruknak megfelelő szinten legyenek képesek értelmezni a programok futtatása során kapott információkat.
- Lássák be, hogy az információ megjelenésének, közlésének sok formája van.
- Az információ és megjelenési formái, a beszéd, az írás, a grafika, a műalkotások, mint információhordozók megismertetése.
- Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése, a tanulók önálló, rendszerezett, logikus gondolkodásának fejlesztése, amely nemcsak az iskolában, hanem a hétköznapi életben is alapvető fontosságú.
- Igény és készség kialakítása a számítógépes produktum esztétikus formájának kialakítására.
- Alakítsuk ki azt a szemléletet, hogy a feladataikat szükség esetén számítógéppel oldják meg.
- Az informatika etikai és jogi szabályainak megismertetése.

Követelmény

- A tanulók ismerjék és alkalmazzák a számítógép használatával kapcsolatos balesetvédelmi és egészségvédelmi szabályokat;
- törekedjenek a billentyűzet minél jobb megismerésére, alkalmazására;
- legyenek képesek a tartalom áttekintésére, választott program indítására;
- lássák be, hogy a számítógép nem csak játékra való, az élet egyre több területén könnyíti meg az ember munkáját, segít az ismeretszerzésben;
- szerezzenek jártasságot a könyv- és médiatár, az internet használatában; a folyóiratok, lexikonok, kézikönyvek, a különböző multimédia és hipermédia oktatási anyagok alkalmazásában;
- ismerjék az elemi információ fogalmát;
- tudjanak algoritmusokat eljátszani és elmondani az őket körülvevő világból;
- vegyenek részt algoritmikus játékokban.

A tananyag spirális felépítésű. Az egyes témakörök évfolyamonként ismétlődnek, egyre nehezedő formában és egyre részletesebben.

Témakörök	Javasolt óraszám
1. A számítógép és környezet	2 óra
2. Operációs rendszer	3 óra
3. Algoritmusok és adatok	7 óra
4. Alkalmazói ismeretek	
Rajz- és ábrakészítés	3 óra
Szövegszerkesztés	3 óra
5. Adatok	2 óra
6. Kommunikáció	2 óra
7. Multimédia	3 óra
8. Szabadon felhasználható	2 óra
A modul óraszáma összesen	*27 óra*

Tananyag	Tartalom
I. A számítógép és környezete	Ismerkedés a számítógépes környezettel. Az egér és billentyűzet használata. Balesetmegelőzési tudnivalók. Jelek és a számítógép kapcsolata.
II. Operációs rendszer	A számítógép be-kikapcsolása, bejelentkezés. A hálózati azonosító, jelszó értelmezése. Hálózat használatának alapszabálya, a Netikett. Programok indítása. Felhasználói felület jeleinek értelmezése. Játék és multimédiás programok futtatása.
III. Algoritmusok	Egyszerűbb szöveges, rajzos algoritmusok felismerése, megfogalmazása, végrehajtása. Algoritmusok végrehajtása a számítógépen. A Logo nyelv elemeinek a megismerése.
IV. Alkalmazói ismeretek	
Rajzolóprogram	Rajzoló program futtatása. Egyszerű rajzos dokumentumok készítése, kép- és betűnyomdák.
Szövegszerkesztés	A szöveg begépelése, javítása. Egyszerű szöveges dokumentumok készítése, nyomtatása.
V. Adatok	Adatok gyűjtése és csoportosítása. Keresés, rendezés. Információ kifejezése beszéddel, írással, rajzzal, jelekkel.

	Mindennapi adatok leírása (számok, szövegek, rajzok.
VI. Kommunikáció	Információszerezés az internetről, irányított keresés. Ismert webhely keresése. Ugrópont használata. Felfedező keresés az életkornak megfelelő információhordozókban.
VII. Multimédiás oktatóprogramok használata	Multimédiás oktatóprogramok használata. Logikai és ügyességi játékok használata.

Fejlesztési feladatok

I. A SZÁMÍTÓGÉP ÉS KÖRNYEZETE

- Nagyon fontos az, hogy „az első találkozás" a számítógéppel ne keltsen félelmet, ne váltson ki elutasítást a gyermekben. Ezért is fontos, hogy először kisgyermekként kerüljön kapcsolatba a számítógéppel, és találkozzon olyan problémákkal, amelyeket számítógép segítségével lehet megoldani.
- Az első program feltétlenül olyan legyen, ami pedagógiai céljainknak maradéktalanul megfelel, (pl. logikai játék, rajzolóprogram vagy oktatóprogram). Semmiképpen ne válasszunk a személyiségre negatívan ható piff-puff játékokat, vagy nehézkesen kezelhető programokat.
- Ismertessük meg a gyerekeket a számítógép üzemeltetési rendjének legfontosabb baleset védelmi előírásaival, a számítógép bekapcsolásának lépéseivel, a helyes bekapcsolási sorrend fontosságával.
- Számítógép kikapcsolása, kijelentkezés.
- Ha van hálózat, fontos, hogy a gyerekek saját, egyedi azonosítóval jelentkezzenek be, ebben a korban még könnyen rögzülnek a megszerzett ismeretek.
- Ismerjék meg a hálózati élet legfontosabb szabályait!
- Ismerjék meg a számítógép fő részeit, azokat tudják megnevezni.
- Az alkalmazás során szerezzenek jártasságot a billentyűzet és az egér használatában.
- A legfontosabb gombok jelentése, használata.

Feltétek:

Nem feltétlenül szükséges az informatikai ismeretek elsajátításához számítógépterem, de lehetőség szerint minél több időt töltsenek a gyerekek szaktanteremben.

Elvárás a szaktanteremmel szemben:

- egy gépnél legfeljebb 2 tanuló ülhet
- igazán jó hatásfokot csak akkor várhatunk el, ha minden diák egyedül használhat egy gépet
- termenként szükséges legalább 1 nyomtató
- legalább legyen egy multimédiás számítógép
- internet-hozzáférés
- jogtiszta szoftverek
- multimédiás oktató szoftverek

II. Operációs rendszer

- Tilos ebben a bevezető szakaszban az operációs rendszer kezelésének tételes tanítása. Ismerkedjenek meg egy grafikus operációs rendszerrel.
- Az operációs rendszer megjelenési formái, az ablakok és ikonok használata. Az ablakok megnyitásának módja, közlekedés az ablakok között, ablakméretek megváltoztatása és mozgatása.
- Az ikonok jelentése és információtartalma.
- Grafikus operációs rendszer indításának és bezárásának helyes lépései.
- Tudja elindítani az általa használt programokat.
- Ismerkedjenek meg minél több egyszerű játék és oktatóprogramokkal.
- Mindezen ismereteket konkrét gyakorlati feladatokon keresztül végezzék el.

Feltételek:

Valamilyen grafikus operációs rendszer.
Ajánlások: Logikai játékok. Billentyűzet megismerését segítő programok (pl. Billentyű). Egér használatát segítő programok (pl. Comenius Logo gyerekjátékok, kirakó játékok).

III. Algoritmusok

- Az algoritmikus gondolkodás rendkívül fontos egy ember életében. Ennek kialakulása utánzással spontán módon is megindul, de rendkívül fontos tudatos fejlesztése.
- A Logo nyelv pedagógia értékei talán már nem vitathatók. Ha ebben az életkorban ismertetjük meg a gyerekekkel a teknőcöt, akkor különösen hatékony eszköz lehet. A Logo nyelv tanítását az is indokolja, hogy különösebb előtanulmányok nélkül azonnali sikereket érhetnek el a tanulók, csupán a gondolkodás segítségével.
- Elsősorban a hétköznapi algoritmusok, térbeli tájékozódási képességet fejlesztő egyszerű Logo algoritmusok bemutatása, értelmezési, végrehajtási képességének fejlesztése.
- Irányjátékok, teknőcszerű tevékenységek, mozgásos tevékenységek, melyek jelentősen elősegítik a helyes irányok kialakítását.
- Legyen képes a Logo programozási nyelvben egyszerű algoritmus létrehozására, a teknőc tudatos irányítására.
- Egymás utáni elemek, ismétlődések kapcsolatának észrevétele, szögfogalom előkészítése.
- Rajzolás a teknőccel. Egyszerűbb alakzatok elkészítése.
- Ne programnyelvet tanítsunk, hanem egy algoritmus megvalósító eszközt!
- Akkor örülhetünk igazán, ha a gyerekek játékként élik meg e tevékenységet.

Feltételek:

Comenius Logo program, vagy valamelyik Logo nyelv (Logo Writer, Micro Worlds, Imagine)

Ajánlott könyv:

Mészáros Tamásné: Logo világ (Nemzeti Tankönyvkiadó 1997), Körösné Mikis Márta, Mészáros Tamásné: Adatok és Algoritmusok (Nemzeti Tankönyvkiadó 2000)

IV. Alkalmazói programok

- Rajzoló program megismerése, alapvető rajzi elemek elkészítése. A rajzot meghatározó jellemzők beállításának módjai (pl. vonalvastagság). A rajzlap méretének meghatározása.
- Rajzok készítése meghatározott elemekből és szabadkézzel is. Rajzeszközök kiválasztása és használata.
- Tudja használni az egyszerű rajzkészítő program legfontosabb funkcióit.
- Tudja az egeret használni a rajz készítése során.
- Tudja, hogy az elkészült munkái elmenthetők, visszatölthetők.
- Olyan témákat javasoljunk, amelyek könnyen megjeleníthetők képként, és megmozgatják a gyerekek fantáziáját (például: plakát, tájkép, közelgő ünnepi események stb.).
- Szövegszerkesztő használatának alapfogásai. A billentyűzet és az egér használata a szövegszerkesztőben. Betűméret és betűtípus megválasztása.
- Írás kis és nagybetűvel. A szövegjavítási lehetőségei.
- Szövegrendezési alapok. Tudjon szövegírásra használni egyszerű szövegszerkesztő programot.
- Dokumentumok nyomtatása, mentése segítséggel.

Feltételek:

Paint rajzolóprogram. Comenius Logo rajzolóprogramja. Egyszerű szövegszerkesztő program (Wordpad, Microsoft Word).

V. Adatok

- Személyi adatok gyűjtése, néhány adat lejegyzése, sorba rendezése.
- Szám- és szöveges adatok megkülönböztetése, a megfelelő információ kikeresése egy adathalmazból.
- Tantárgyi gyűjtőmunka az életkornak megfelelő folyóiratokból, könyvekből, a gyűjtött adatok célszerű elrendezése, csoportosítása és felhasználása segítséggel.

VI. Kommunikáció

- Ha az intézményben van már hálózat, akkor ismertessük meg a gyerekekkel a hálózat legfontosabb szabályait. A tanulók egyedi azonosító nélkül ne dolgozzanak. A hálózati munka nagy felelősséget igényel, ezen életkorban még könnyen rögzíthetik a közösségi munka elvárásait. Fontos a jelszóval védett azonosító használata, az iskolai hálózatba való be- és kilépés megtanítása, a hálózati környezetben való munka alapszabályainak megismertetése.
- Böngésző indítása, adott webhely keresése, mozgás a weboldalon, ugrópont felismerése, kiválasztása, használata.
- Olyan helyeket keressünk fel, amelyek a gyerekek érdeklődési körének megfelel; keressünk az iskolai tananyaghoz megfelelő információt.
- Beszéljünk a túlzott informatikai eszköz használatának egészségkárosító, személyiségromboló hatásának (pl. a számítógép-függőség, videojáték-függőség problémáiról).

Feltételek:

Valamilyen webböngésző használata (Explorer).

VII. Multimédiás oktatóprogramok

- Kisgyermekkorban a megfelelő, elsősorban logikai és ügyességi, számítógépes játékok, a didaktikai játékprogramok hatékonyan fejlesztik a tanulók gondolkodását, logikai képességét.
- A játékos oktatóprogramok tudatos használata alapozza meg kellően és teszi könnyebbé a későbbi komoly tanulást, ezért ismerkedjenek meg életkoruknak megfelelő minél több multimédiás programokkal.
- Ismerkedjenek meg az egyes műveltségi területek elsajátítását segítő programokkal.
- Nyelvi programok

Feltételek:

Javasolt szoftverek:

Fogalmazás	MESEVILÁG (I&I Informatika és Iskola Alapítvány)
Olvasás	ABC professzor
	Betűvarázs
	Manó olvasás I. (Profi Média Kft.)
	Manó ÁBÉCÉ (Profi Média Kft.)
Matematika	Comenius Logo Demoprogramok
	Manó Matek I., II. (Profi Média Kft.)
	Fantasztikus Matekváros I., II. (Automex Kft. Cyberston Entertainment CDROM Fejlesztő és Kiadó Kft.)
Környezetismeret:	Manókaland (Profi Média Kft.)
Általános készségfejlesztő programok:	Játszóház (AUTOMEX)
	Multikid
Idegen nyelv	Mano Angol (Profi Média Kft.)
	Mano Német (Profi Média Kft.)
	KölyökAngol 1, 2, 3 (Kossuth Kiadó)
Ének-zene	Mano Muzsika (Profi Média Kft.)
	Comenius Logo zeneszerkesztő
Rajz	Comenius Logo rajzolóprogramja
	Ismerd meg a színeket és formákat (WOODSTONE Bagoly doktor sorozat)

Továbblépéshez szükséges minimumkövetelmény nincs!

SAJTOSNÉ
CSENDES GYÖNGYI

A funkcionális illiteráció Magyarországon

Az analfabétizmus olyan fogalom, melyet nehéz definiálni, hiszen napjainkban a ténylegestől az intellektuálisig számtalan változata létezik. Adódik, hogy az analfabéták száma is csak becsülhető, a 2%-tól egészen a teljes lakosság 25–30 százalékáig terjednek a becsült és mért adatok. A világ fejlettebb régióiban hosszú ideig úgy tűnt, hogy a kiépült iskolarendszer, az általános tankötelezettség, a tanulási lehetőségek gazdag kínálata az analfabétizmus jelenségét teljesen felszámolta.

1. 1 A funkcionális illiteráció fogalma

A hetvenes évek elejétől, párhuzamosan azzal, hogy a fizikai munka részaránya az intellektuálisabb tevékenységekkel szemben csökkent, a modern technológiák elterjedésével az írásbeliség szerepe növekedett. Ekkor figyelt fel a társadalom arra a jelenségre, hogy a munkaerőpiacon jelentkező fiatal felnőttek nem kis hányada – bár elemi szinten járt iskolába és valamikor tanult írni, olvasni, számolni – nem tud megfelelni bizonyos munkaköri követelményeknek, mivel készségei túlságosan gyengék ahhoz, hogy kellőképpen nyitott legyen új ismeretek és új eljárások elsajátítására. Ezt a jelenséget *funkcionális analfabétizmus*nak vagy másképp *funkcionális illiteráció*nak nevezzük.

A funkcionális illiteráció az utóbbi négy-öt évtized terméke: *funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt nevezzük, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket még ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni.* Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írás-olvasás funkciójának. A funkcionális analfabétizmus kifejezés tulajdonképpen tükrözi a jelenség lényegét, de a külföldi és egyre inkább az előforduló magyar szakirodalom sem szívesen használja az analfabetizmus szóhoz kapcsolódó pejorativitás miatt.

1. A funkcionális illiteráció kialakulásának okai

Hátterében több együttes tényező jelenléte feltételezhető.

- öröklött vagy veleszületett deficitek
- (dyslexia, dysgráfia, autisztikus jegyek)
- a korai kommunikációs nevelés jellemzői (család, bölcsőde, óvoda)
- a képiség előtérbe kerülése (tv, videó), a mesemondás beszélgetések hiánya
- a rendelkezésre álló minta hiánya.
- szociokulturális okok

Mindezt erősíthetik az iskolai nevelésből adódó problémák:

- az olvasástanítási módszerek hibái
- az olvasástanítás gyors üteme
- a nagy mennyiségű tananyag
- a feladatmegoldások egysíkúsága.

Bizonyára mérhető lenne az is, hogy ezek közül az okok közül melyek milyen súlyban előidézői az olvasási-írási nehézségeknek, a nagyobb probléma azonban az, hogy a valódi kiváltó ok az írásbeliség jelentős visszaszorulása, az, hogy az emberek többségének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt már az iskolás gyermek is érzékeli, mind a maga, mind a szülei példáján, s ez természetszerűleg csökkenti benne az írás-olvasás mély elsajátításához szükséges motivációt. A társadalmi környezet az analfabétizmust nem tolerálja, a funkcionális illiterációt igen, ritka példáktól eltekintve észre sem veszi a jelenséget. A mai világban ugyanis viszonylag jó nyelvi illetékesség és számottevő ismeretanyag, általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül, mindenekelőtt a televízió segítségével. A funkcionálisan illiterátus emberek szóbeli teljesítménye alapján a környezet gyakran nem is sejti, hogy írásban akár néhány épkézláb mondat létrehozására is képtelenek.

2. A funkcionális illiteráció mint világjelenség

Minden nemzet számára az összehasonlító vizsgálatok jelentenek valódi megdöbbenést, a nem várt eredmények még súlyosabbnak éreztetik a problémát. Az Európa Parlament kulturális, ifjúsági, oktatási, média- és sportbizottsága 2001-ben tette közzé vizsgálatát az illiterációról és a szociális kirekesztettségről. Az OCDE irányította vizsgálat 1994 és 1999 között zajlott 20 ország felnőtt lakossága körében, témája az „Írás- olvasástudás az informatika korszakában" volt. A húsz ország 16 és 65 év közötti populációját vizsgálta. Az írás- olvasástudást ez esetben a következőképpen definiálták: *a mindennapi tevékenységek során az írott információk megértése és alkalmazása otthoni, munkahelyi szituációkban, a társadalmi életben, személyes céljaink elérése és egyéni ismereteink fejlesztése érdekében.*

A vizsgálat 3 kérdéskört érintett:

- újságban közölt általános információ megértése
- egyszerű dokumentumok mint számlák vagy térképek megértése
- egyszerű számolási készségek, kamat kiszámítása stb.

A készség fokát 5 szintben határozták meg: az 1-es „nagyon gyengétől" az 5-ös „nagyon magasig". A hármas szintet határozták meg a szükséges minimumnak ahhoz, hogy az egyén egy fejlett társadalomban, a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek. Az összehasonlító vizsgálat sorrendje a következő lett: Svédország, Dánia, Norvégia, Csehország, Németország, Hollandia, Finnország, Belgium flamand része, Kanada, Ausztrália, Egyesült Államok, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Magyarország, Írország, Szlovénia, Lengyelország, Portugália, Chile. (Franciaország 1995-ben visszalépett)

A vizsgált országokra általánosan jellemző, hogy *négy felnőtt közül egy nem éri el a kívánt hármas szintet.*

3. Magyarországi helyzetkép

A nemzetközi összehasonlítás adatai nem kedvezőek, a 14. hely még csak nem is a középmezőnyt jelenti. Azt mindenesetre egyértelműen érezhetjük, hogy mélyebb elemzésre, az okok feltárására, az érintettek körének megállapítására lenne szükség.

Fontos lenne a külföldi tapasztalatokat összevetni a magyar valóság friss adataival, de nálunk átfogó vizsgálatok nem készültek. Meg kell említeni azonban az MTA-ELTE kommunikációelméleti kutatócsoportjának reprezentatív vizsgálatát, melyet 1995-ben a 18 éven felüli lakosság körében végzett nem, életkor és településtípus szerinti minta alapján. Ez a felmérés tényfeltáró, de anyagi kapacitás híján nem dolgozik a külföldön alkalmazott kompetenciatesztekkel, így inkább következtetésekre, mint sem objektív mérésekre ad lehetőséget. Az adatfelvétel így 3 blokkból épült fel:

1. A magánszférához kötődő olvasási-írási szokások.
2. Az információkezelés alapvető követelményei munkavégzés közben.
3. Helyesírási és nyelvtani teszt – a kérdezettek olvasási-írási készségei.

Terestyényi Tamás vizsgálatából csak egy gondolatot ragadnék ki: – *„Nem kétséges, hogy vizsgálati eredményeinkben a magyar gazdaság és társadalomszervezés alacsony technikai-technológiai színvonala, vagyis az tükröződik, hogy a kínált munkalehetőségek nagy hányada semmineműintellektuálisabb készséget nem igényel. Miközben a fejlett világban információs-kommunikációs forradalmat emlegetnek, adataink szerint a munkavégzéshez szükséges kommunikációs készségek terén nem következet be érdemi változás a nyolcvanas évek közepéhez képest"* (Terestyényi, 1996) Ebből a vizsgálatból és a munkanélküliek képzési és képezhetetlenségi adataiból az következtethető, hogy az érintettek egy nagy köre a szocializmus időszakában a nehéziparban, a bányászatban, a vaskohászatban dolgozó szakképzetlen betanított munkás.

Az olvasási készség szintjét vizsgálta Gósy Mária általános iskolások körében. Kiindulópontja szerint az olvasási készség szintjét jellemzi az, hogy az olvasás eredményessége milyen mértékben tud függetlenedni az olvasott szöveg tipográfiai sajátosságaitól. 1218 másodikos, ötödikes és nyolcadikos olvasási sebességét és szövegértését vizsgálta kis betűs (11) és nagy betűs (12–14-es) szövegeken. Hipotézise az volt, hogy a betűméret a másodikosok esetében meghatározóan, az ötödikeseknél valamelyest befolyásolja az eredményeket, a nyolcadikosok esetében viszont nem számított rá, hogy a tipográfia bármilyen hatással lenne az olvasásértésre. Ezzel szemben bebizonyosodott, hogy a betűméret a nyolcadikosok olvasásértési teljesítményére is jelentős hatással volt: a nagy betűs szövegeket 20–40%-kal eredményesebben olvasták. A szerző konklúziója az, hogy *„nyolcévnyi iskolaidő nem juttatja el a tanulók jó részét a megbízható értő olvasás szintjére a vizuális dekódolási stratégiáktól függetlenül."* (Gósy, 1998)

Ez a vizsgálat egy újabb területre irányítja a figyelmet, a közoktatás bizonyos fázisainak hiányosságaira.

Feltétlenül meg kell még említeni a Monitor-vizsgálatok eredményeit is, hiszen ez a kutatássorozat, az 1986-os előzmény után 1991 óta rendszeresen kétévenként zajlott. Ennek azért van jelentősége, mert így meg lehet állapítani, hogy azok a kedvező vagy kedvezőtlen jelenségek, melyeket a felmérések feltártak, tendenciaszerűek, folyamatosak, esetleg kisebb-nagyobb hullámzások eredményei.

Általában páros évfolyamokra, 4. 8. 6. 10. 12.-re irányul a vizsgálat, ez jelenti azt is, hogy nemcsak azonos korcsoportokat, hanem lényegében ugyanazokat a populációkat is vizsgálják többször.

Állandó elemek a vizsgálatokban azok a kulturális eszköztudások, melyekben a tanulói teljesítményeket mérik.

- olvasás-szövegértés
- matematikai ismeretek
- számítástechnikai-informatikai ismeretek
- természettudományos ismeretek

+ kognitív próba (általános intellektuális teljesítménymérés)

Olvasás-szövegértés vizsgálat

Nyilvánvalóan egyformán fontosak és érdekesek az összes részterület eredménysora, az egyes területek egymáshoz viszonyításának mutatói, mégis a szakterületemhez közelállót választottam elemzésre.

A korábbi adatokkal összevetve megállapítható, hogy ez a tudásterület meglehetősen kritikus pontja a méréseknek. Az első 1986-os felmérés óta egyre csökkent a tanulói teljesítmény. Megállapítható az 1999-es vizsgálatból, hogy ez a nagymértékű romlás nem folytatódott, vagyis a kedvező és kedvezőtlen változások kiegyenlítették egymást.

A szövegértés-vizsgálat feladatai 3 típusfeladat-csoportot tartalmaznak, amelyek valóban alkalmasak az olvasási készség mérésére.

Az eredmény nem meglepő, hiszen azt diagnosztizálja, hogy a tanulók szövegtípusonkénti teljesítménye a teljes populációt illetően a következő: magyarázó: 60,3 %, elbeszélő: 59%, dokumentum: 55,7%. Ezek a leggyakoribb szövegtípusok, melyekkel az olvasó találkozhat. Természetesen, ha az olvasónak az iskolai oktatáson kívüli felnőtt olvasót tekintem.

A szépirodalmi, az ismeretterjesztő és a dokumentumszövegek értelemszerű feldolgozása egyrészt életkor függő (nyilvánvalóan a magasabb életkor nagyobb tapasztalatot, nagyobb rálátást feltételez mindegyik részterületre), másrészt fontos az, hogy megfelelően fiatal életkorban találkozzon a tanuló kellő számú, hasonló szerkezetű szöveggel, melyek feldolgozásának gyakorlásával bizonyos készségekre tehet szert. Számomra nem igazán meglepőek az eredmények, ha az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés nézőpontjából szemlélem. Abban az életkorban életkori sajátosságnak tekinthető, hogy a gyermek többségében elbeszélő szöveggel, főleg mesével ismerkedjen meg, és ezek feldolgozása kapcsán jusson el bizonyos szövegtani ismeretekhez (tagolás, szerkezet, lényegkiemelés, időrend, eseményrend...). Második osztálytól kezdődően, de főleg 3–4. osztályban hasonló arányban találkozik ismeretközlő olvasmányokkal, melyek egyszerűbb szerkezetű történelmi, földrajzi, biológiai stb. tárgyú, jól átlátható szövegek. Ahogy az eredményekből érezhető, a megfelelő kognitív képességekkel rendelkező gyermek körülbelül hasonló módon képes ezeket a szövegeket is feldolgozni, mint a szépirodalmi olvasmányokat. Gondolom ez annak köszönhető, hogy valamilyen szövegfeldolgozási technikát elsajátított (részekre osztás bekezdésenként, kulcsszavak, tételmondatok keresése, ábrák, cím értelmezése stb.). A harmadik terület, a dokumentumok értelmezése, használata szinte kimarad, eltekintve egy-két játékleírástól, az origamihajtogatás és a télapókészítés utasításaitól. Ezen kívül, úgy gondolom, igazán nincs

is ennek az életkornak megfelelő feladat, mert valós élethelyzetben nem igazán találkoznak mással. Valójában a felső tagozatban lehetne ezt a kört bővíteni, amikor már a mobiltelefon, a CD, a DVD lejátszó, az órabeállítás stb. őt is érintő, dokumentumszerű szöveg feldolgozására szükség lehet, ezek mellett természetesen sor kerülhet más szerkezetűek áttekintésére is. Jelenleg azonban a felső tagozatban nem ez történik, hanem valami teljesen ellentétes. Az anyanyelvóra átváltozik irodalom- és nyelvtanórává, ahol az olvasásnak és a szövegfeldolgozásnak szinte már nincs is helye.

Tehát nem csak dokumentum szövegeket nem értelmeznek, hanem szépirodalmin kívül szinte *semmilyen más jellegű szöveg feldolgozásával nem foglalkoznak*. Ez azért okoz gondot, mert ebben az életkorban kezdődik meg az önállósodás, amikor egyre inkább magára lesz utalva a tanuló (kérelmek, jelentkezési lapok, megrendelők, utazási dokumentumok stb. értelmezése és kitöltése, más tartalmú és szerkezetű tudományos szövegek lényegének megértése). Elképzelhető, hogy a hagyományos oktatás keretében egy magyarórán ezekkel a problémákkal nem szembesül a tanár, hiszen számára az a fontos, ha az éppen aktuális tantervnek megfelelően halad. Furcsa módon én is közvetett módon szembesültem a problémával, amikor alapfokú francia nyelvvizsgára készültünk középiskolásokkal. Francia menetrend tanulmányozása után kellett rendkívül egyszerű kérdésekre válaszolniuk magyarul. Nyelvi akadály nem volt, szinte nem is lehetett, hiszen csak időpontokat, vonatszámokat, városneveket kellett áttekinteniük, önállóan, irányítás nélkül, mégsem sikerült senkinek. Ennek pedig csak az az egyszerű oka lehetett, hogy még magyar nyelvű menetrendet sem értelmeztek. Hamarosan viszont az a fura helyzet állt elő, hogy a francia dokumentum feldolgozások segítségével tudták meg, mi legyen egy reklamáló levélben, vagy mit illik írni egy részvéttáviratba, vagy esküvőre. Nyilván nem egyedi a példám, bár úgy érzem az igazi problémák mégsem a gimnazisták körében, vannak. Megfelelő irányítással, hangsúlyok áthelyezésével náluk „előbb" anyanyelvi műveltség is elérhető. Mégis a felső tagozatos oktatásra helyezném a hangsúlyt, hiszen a funkcionális illiteráció elkerüléséhez a kötelező közoktatásnak kell a mindenki számára megfelelő alapokat nyújtania.

A *szociális háttér* jelentős szerepe miatt feltétlenül vizsgálni kell a cigányság körében jelentkező analfabétizmus és funkcionális illiteráció mértékét. Az utóbbi 10 év felgyülemlett adatai jól használhatóak, lehetőség van az egymáshoz viszonyításra, tendenciák megállapítására. Sajnos azonban ezen a területen is 1997-es a legutóbbi átfogó, hozzáférhető vizsgálat, és a személyiségi jogok védelméről szóló törvény értelmében valószínű, hogy a legutolsó is.

A cigányság problémája nem szakítható ki az európai keretek közül, de nem kezelhető kizárólag kisebbségként sem. A cigányság Európa egyetlen valódi „európai" kisebbsége. Egy körülbelül 9 milliós nép, mely a kontinens összes országában szétszóródva, diaszpórában él több mint fél évezrede. A környező Kelet-Közép-Európa nagyobb cigány kisebbséggel rendelkező országaihoz képest a magyarországi helyzet legalábbis nem rosszabb. Bulgáriában például erősebb a cigány tanulók iskolarendszeren belüli szegregációja, Jugoszláviában jóval nagyobb az iskolába egyáltalán nem járó cigány gyermekek aránya. Romániában lényegesen kisebb az oktatásban felvetődő etnikai problémákkal kapcsolatos tudatosság, Csehországban pedig nagyobb a cigány tanulók fenyegetettsége és magasabb arányban kerülnek speciális (fogyatékos) iskolákba. Amiben Magyarország alapvetően különbözik a többi országtól, az a kormányzati cigány oktatáspolitika léte.

A cigányság funkcionális illiterációban érintettségének vizsgálatához távolabbról kell elindulnunk. A cigányság iskolázottságában bekövetkezett változásokat érdemes először áttekintenünk. 1971-ben a cigány lakosság 87 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettséggel, középiskolai vagy felsőfokú végzettséget pedig elenyésző számban szereztek. 1993-ra az iskolába egyáltalán nem járt személyek aránya 36 százalékról 9 százalékra csökkent, az általános iskolát befejezetteké pedig 46 százalékra nőtt. Az általános iskolákban a cigány tanulók lemorzsolódása jelentős mértékben csökkent, de a kilencvenes években még mindig több tanuló maradt ki az iskolából, mint amennyi befejezte. A nappali tagozatos oktatásból kiesők általános vagy középiskolai végzettséghez való jutását a dolgozók esti tagozatos iskolái biztosították. Ez a rendszer azonban sorvadásnak indult, s helyébe mind ez ideig nem alakult ki Magyarországon az a – több nyugat-európai országban létrejött – speciális intézményrendszer, mely betölti ezt a funkciót. Míg az esti tagozatos oktatás a közoktatásból kikerültek számára adott lehetőséget, ez az újabb forma, speciális tananyaggal a funkcionális illiteráció leküzdését szolgálhatná.

Speciálisan kiemelt lehet a prevenció, hiszen talán sehol sem olyan nyilvánvaló az óvodáztatás és az iskolai siker közötti összefüggés, mint a cigány gyermekek esetében. Az óvoda a közoktatás olyan lépcsőfoka a cigány gyermekek számára, amely segíthet a nyelvi hátrányok leküzdésében. A magyarországi cigányság kétharmada magyar anyanyelvű (romungró), a többiek anyanyelve valamelyik cigány dialektus (oláh cigányok), vagy a román nyelv egyik dialektusa (beás cigányok). Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, s az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbségéről van szó. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható" állapotba hozza őket. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai: a 25–29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka, a cigány anyanyelvűek 52 százaléka fejezte be. (Keményi, 1996. 79.)

Az általános iskolában két olyan időszak van, amikor a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók nyelvi hátrányai kritikus mértéket ölthetnek. Az egyik az iskola első két éve, amikor a gyermeknek a nyelvi dominanciaváltáson kell átmennie, a másik az alsó és felső tagozat közötti váltás, amikor a belépő szaktárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletét követeli meg tőle. Ennek kialakulását azonban szociális, családi hátterük nem teszi lehetővé. A közoktatás alsó szakaszában ez a három kiemelt időszak, amikor a prevenció, a speciális olvasás-írástanítási módszer, a tudatos beszédfejlesztő technikák segíthetnék a nyelvi készségek megszilárdulását, egyben a funkcionális illiteráció elkerülését.

Az érintettek újabb köre kerül ki a cigány lakosság köréből. A szakmunkásképzőt végzetteket vizsgálva: a 80-as évek végén a cigány tanulók 44,9 százaléka a bányászati, kohászati, gépipari, építőipari szakokon tanult, ám ezek a szakmák már a 90-es évek elejére perspektívátlanná váltak. Gondot okozhat a tanulási, kulturálódási motiváció hiánya is.

„A cigányság nyelvi és néprajzi szempontból igen erősen tagolt kisebbség. A romák politikai szempontból egy kisebbséget alkotnak, de ennek az egy kisebbségnek több nyelv és kultúrkör megőrzéséről kell gondoskodnia (...) a cigány kultúrának és különösen a beás nyelvű kultúrának nincs írásbelisége. Ez nemcsak az írásbeli műfajok hiányát, hanem a szóbeli műfajok, a hagyomány, a hitvilág, a

történelmi események és emlékezet írásos rögzítésének, a cigány nyelvű írástudásnak a hiányát is jelenti..." (ROMA PARLAMENT, 1992)

Emellett a cigányság nyelvére jellemző diglosszia, a cigány és a magyar nyelv funkcionális szétválása nem teszi lehetővé két nyelv kiegyensúlyozott használatának kialakulását, és ez kihat a nyelvi készségekre is; a kétnyelvűség pozitív hatásai nem jelentkeznek.

4. Összegzés

Értékelve a külföldi tapasztalatokat és látva a hazai helyzetet, több ponton is körvonalazódnak a tennivalók. A funkcionális illiteráció többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás- és olvasásképesség szinte teljes elvesztése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó részkészségek elbizonytalanodása. Ezért nem létezhet egy, és minden esetben alkalmazható terápia. Az oktatási folyamat bármely pontján észre kell venni a készségproblémákat, és az adott szinten kell, folyamatos gyakorlással fejleszteni a gyenge területeket.

1. Nagyon fontos a *prevenció*. Már óvodás korban anyanyelvi beszédművelő, kommunikációs játékokkal meg kell alapozni a négy anyanyelvi alapkészség fejlesztését.
2. Az egyén számára megfelelő szerkezetű és ritmusú *olvasás-írástanítási módszert* kell választani,
3. Az eszköz jellegű használatnál pedig meg kell ismertetni az *életszerű* írásbeli és nyomtatott „műfajokat": hirdetés, kérdőív, megrendelő, postautalvány, működési leírás, kezelési útmutató, tv-műsor, mindaz, amiről úgy érezzük, hogy funkciója lehet az adott korosztály életében.
4. Természetesen ugyanilyen fontos a *felnőttoktatás* is. Itt azonban a képzési helyek megteremtésére kell a hangsúlyt helyeznünk, hiszen a börtönök mellett néhány esti iskolában működik csak a felnőttek írás-olvasástanításának programja. Ennél átfogóbb rendszerre lenne szükség, valószínű, hogy a funkcionális analfabéta munkanélküliek szakmai képzését előzhetné meg az alapkészségek tanítása.
5. Ehhez természetesen ki kellene alakítani a *pedagógushálózatot* akár önálló szakként vagy másoddiplomás képzésben.

Bibliográfia

1. A cigányság problémavilága. Roma Parlament Szakértői Csoport, 1992.
2. A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbség oktatásának és művelődésének helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. Művelődési és Közoktatási minisztérium 1992.
3. Gósy Mária: Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. Nyelv-Stílus-Irodalom ELTE BTK. Bp. 1998 173-179.
4. Kemény István: A romák és az iskola. In. Educatio 1966
5. Radó Péter: Asszimiláció és integrációs deficit. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára. 1993
6. Radó Péter: Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. 1997
7. Terestyényi Tamás: Írás és olvasásnélküliség Magyarországon 1996 In. Terts (szerk.) 289-98.
8. Parlament Européen: Projet d' avis 2001

DEMETER ENIKŐ

Taníts gondolkodni!

„Emberméltóságunk a gondolkodás...
Igyekezzünk hát jól gondolkodni:
Íme az erkölcs alapja."
(Pascal: Gondolatok)

Egy dolgozathoz kerestem témát, amikor a fenti idézetre bukkantam korunk nagy találmányán, az interneten. Rögtön megragadta – pedagógiára érzékeny – figyelmemet: emberméltóság, gondolkodás, erkölcs; micsoda fennkölt szavak a XXI. század elején. Ma, amikor mindenki rohan, ember embert tapos, mindent készen veszünk, s még az olvasás is háttérbe szorul. Ma, amikor kutatások támasztják alá, hogy országunk például a szövegértésben a nem éppen előkelő utolsó helyek egyikén áll. Hogyan értelmezzem mégis Pascal szavait? Mit kezdjen velük valaki, aki pedagógusnak készül – vagy már az -, aki arra szánta el magát, hogy emberekkel foglalkozzon? Először is ne csak a mottót nézze, hanem kutasson mélyebbre a témában.

Megtettem, és megtaláltam egy eszközt, amivel a fent említett három fogalom összekapcsolódhat, és beteljesítheti Pascal igazát. Egy ilyen eszköz az osztályfőnöki óra. Egy olyan szerep, amiben a szaktanár kipróbálhatja sokoldalúságát. (Csak zárójelben: megmutathatja, hogy miként tudja kivédeni a labdát akkor, amikor az egyes tantárgyi metodikák már nem állnak ott védőként.) Természetesen sikere függ személyiségétől, viselkedésétől, értékrendjétől, emberi gyengeségétől, mulasztásaitól egyaránt. A felnőttek világa, társadalma személyében van jelen az osztályközösség életében. Olyan gyerekek között, akiknek igenis nagy szükségük van támogatásra, terelgetésre. Akik megérdemlik, hogy beteljesíthessék a pascali igazságot. De hogyan tegye ezt az osztályfőnök, akinek kötelessége a heti 45 percben számba venni a hiányzásokat, megrovásokat; már nem is beszélve aról, hogy milyen jól jön az a 45 perc akkor, amikor matematikából amúgy is elmaradtak?! Nehéz feladat megtörni a mindennapok szokását, levetkőzni a rossz beidegződéseket, és magasabb célok felé törni. Mégis lehetséges, ha legalább erre a rövid időre partnerként szerepelnek a gyerekek. Minden osztályfőnök dédelgetett álma, hogy osztályából jó közösség lesz, de ezért tenni kell. A lehetőség adott, egy egyszerű módszer: a beszélgetés. Ma, amikor félszavas üzeneteket váltunk egymással, az ízlést a televízió diktálja, nehezen tudnak kommunikálni egymással a gyerekek, nehezükre esik figyelni a másikra, segíteni, támogatni a rászorulókat.

Tanuljunk hát közösen gondolkodni! Egyengessük közösen az emberméltóság felé vezető utat. Az emberi együttlét része a beszélgetés, amely tanulandó, tehát tanítani kell. Tantermeink megszokott rendje jól tükrözi, hogy közösségben folyó beszélgetésnek nincs tere az

iskolában. Akkor tudok a másikra figyelni, ha a szemébe nézek, követem az arcjátékát, jól hallhatóan szólok hozzá. Körülményes feladat ezt elmagyarázni, készségszinten gyakoroltatni egymásnak hátat fordító gyerekeknek. Meg kell tanítani a gyerekeket beszélgetni. Jó módszer erre, ha például a Légy jó mindhalálig kapcsán megbeszéljük velük, hogy mi az, amit helyesnek találnak, mi az, amit nem. Természetesen minden megnyilvánulást indoklás kövesse, hiszen az ok-okozati összefüggések belátása igen fontos a gondolkodás fejlesztésében. Azonban ezen a göröngyös úton nem szabad egészen elengedni a nebulók kezét, hiszen útmutatás nélkül egy felnőtt sem tudja, hogyan kell jól gondolkodni, hogyan lehet végképpen emberré válni, megőrizni emberméltóságunkat. „Rendszabályozó" szerepből szinte sohasem lehet kilépni, a bekiabálások, heves szóváltások zsákutcába vihetik a beszélgetés menetét. Sajnos előfordulhat, hogy az osztály nem elhanyagolható része mely hallgatásba merül, és még kérésre sem mond véleményt. Fontos feladata ezekben a beszélgetésekben az osztályfőnöknek, hogy amikor csak lehetséges: a személyeskedő, csípős megjegyzéseket jobbító szándékú kritikává formálja és humorral tompítsa. Olyan légkört teremtsen, hogy minden gyerek elmondhassa véleményét, és mindenki kölcsönösen odafigyeljen a másik gondolatára. Ösztönözze őket arra, hogy a megkezdett gondolatmenetbe kapcsolódjanak be, véleményüket vagy ellenvéleményüket érvekkel támasszák alá, soha nem bántóan fogalmazzanak, indulataikat fegyelmezzék. Gyakran kialakulhatnak kis csoportok, amelyekben félhangosan vitatkoznak egymás között a gyerekek. Nehéz őket visszaterelni a közös mederbe. Az óra végén az elhangzott véleményeket össze kell foglalni, lezárni a beszélgetést, ha ez lehetséges.

Nemes feladat, amikor mi állunk a kapuban, és rajtunk múlik, hogy tovább jut-e csapatunk. Nemes, de nehéz és terhes. Azonban mégis érdemes, akár összeszorított foggal is, hasra vetődni testünkkel megfogva a labdát. Pedagógiáról írok és fociról beszélek. Csak azért mertem megkockáztatni ezt a merész asszociációt, mert hasonló kihívást érzek benne. Ahogy a világbajnokságon a kapusnak kötelessége legjobb tudása szerint megóvni csapata, országa becsületét, úgy egy osztályfőnök sem engedheti elkallódni tanítványait, felelős érettük.

KÉRDÉSEK A MATEMATIKAOKTATÁSRÓL:

Milyen okai vannak annak, hogy már az alsó tagozatos tanulók nagy hányada nem szereti a matematikát? Azt akarta-e Varga Tamás annak idején az általa kidolgozott gondolkodást fejlesztő matematikai programmal, mint ami történt vele? Megfelel-e a főiskolai szintű matematikaoktatás az alsó tagozatos tananyagfeldolgozás módjainak? Izgalmas kérdések egész sora.

Válaszok *C. Neményi Eszter Az alsó tagozatos matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai c. tanulmányában. Új Pedagógiai Szemle, 2002. december 89-98. o.*

SISKA ERIKA

Lóterápia a pedagógiában

A lovasterápia egy viszonylag új terület Magyarországon, keresi a helyét a gyógyító, gyógypedagógiai és pedagógiai munkában. Először az 1930-as években írtak róla.

Magyarországon a '80-as évek elején *dr. Wagner Pál* kezdett el foglalkozni a lovasterápiával, könyvet is írt Terápiás célú lovagoltatás és íjászat címmel, az elsőt ebben a szakmában. Hazánkban az első fellendülést a '90-es évek eleje hozta, a módszerről egyre több szakember szerzett ismereteket, főleg külföldről. 1997-ben megalakult a *Magyar Lovasterápia Szövetség* és ezen a szövetségen keresztül itthon is elkezdődött a szakmai képzés, külföldi oktatókkal és külföldi tananyaggal. Az évente megszervezett tanfolyamok lehetőséget teremtenek arra, hogy kialakuljon egy olyan képzési rendszer, amely az európai színvonalhoz igazodva nálunk is megvalósulhat. Hazánkban a Magyar Lovasterápia Szövetség által szervezett diplomára épülő továbbképzése államilag elfogadott, szakmailag megalapozott végzettséget ad. A tanfolyamra írásban lehet jelentkezni a Magyar Lovasterápiás Szövetségnél.

Ahhoz, hogy a lovasterápiában eredményesen lehessen dolgozni, számos szakember együttes és közös munkájára van szükség. Vannak a teamnek olyan tagjai, akik résztvesznek a mindennapi munkában, ilyen a lovas terapeuta, a segítők, a lóvezető és a lovas szakember. Az orvos, a gyógytornász és a pszichológus szükség esetén szaktudásával, tanácsaival, javaslataival segíti a team munkáját.

A *lovasterapeuta* felel a lovakért és az egész csoport munkájáért. Az ő feladata az előzetes felmérések, az egyéni fejlesztési terv készítése a sérült személy számára. A jó terapeutának sokféle képességre van szüksége: magabiztonság, tapintat, bátorság, fantázia, lelkesedés, kezdeményezőkészség, rugalmasság. Fontos, hogy tudjon tervezni, de improvizálni is.

*Segítő*ként dolgozni egy csoportban felelősségteljes munka. Rendszeresen részt kell venni a munkában, és ez mind fizikailag, mind szellemileg fárasztó. A lovasterápiát segítőknek célszerű elvégezni a Magyar Lovasterápiás Szövetség által szervezett segítőtanfolyamot. Nagyon fontos, hogy a segítők állandóan figyeljék a terapeuta utasításait, és tudják azokat elmagyarázni, megmutatni a lovasoknak, ha erre szükség van.

A ló vezetője lehet a lovas szakember, vagy egy olyan segítő a teamből, akinek gyakorlata van a lovakkal való munkában. A *lóvezető* feladata a foglalkozásokon a ló vezetése. Ismernie kell a ló természetes ösztöneit, érzékelését, reakcióit, és képesnek kell lennie hozzáértően kezelni akkor is, ha váratlanul reagál valamire.

A lovasterápiában tanulásban és értelmileg akadályozott, autista, hyperaktív, magatartászavaros és részképesség-problémákkal küzdő, látás- és mozgássérült gyerekek vehetnek részt. A foglalkozások lovardák, egyesületek, oktatási intézmények szervezésében végezhetők. (Hazánkban ez még kezdetleges formában van.)

A lovasterápiát három részre osztjuk: a *hippoterápia*, a *gyógypedagógiai lovaglás és voltizsálás* és a *fogyatékosok sportlovaglása*.

A GYÓGYLOVAGLÁS FELOSZTÁSA

	Hippoterápia	*Gyógypedagógiai lovaglás és voltizsálás (lovastorna)*	*Fogyatékosok sportlovaglása*	
Szakterület	Gyógyászat	Gyógypedagógia, pszichológia	Sport	Átmenet az általános sportba
Járműd	Vezetett ló lépésben	Lépés, ügetés, vágta vezetett lovon vagy önállóan		
Felszerelés	Voltizsheveder vagy terápia-heveder	Voltizsheveder vagy nyereg		
A terapeuták képzettsége	Gyógytornász, lovasedző	Gyógypedagógus, konduktor, pszichoterápiás szakember, tanár/nevelő, lovasedző	Testnevelő tanár, lovasedző	
Célcsoport	Neurológiai, ortopédiai, neuro-traumatológiai betegek	Pszichés zavarokban szenvedő, értelmi fogyatékosok, nehezen nevelhető/képezhető gyerekek		
A terápia formája	Egyéni kezelés	Egyéni vagy csoportos foglalkozás		
A fejlesztés súlypontja	Neuro-, szenzo-, pszicho-, szocio-motorikum	Neuro-, szenzo-, pszicho-, szociomotorikum		

Forrás: Mozgásterápia 99/4 szám 24. Oldal

Hippoterápia

Egy különleges fizioterápiás eljárás. Ezt a különlegességet a neuromotoros, szenzomotoros és pszichomotoros hatásai bizonyítják. Nincs más olyan gyógytornamódszer, amellyel hasonló fiziológiás, összetett előrehaladó mozgásimpulzusokat lehet a páciensnek közvetíteni. A hippoterápia folyamatos, ritmikus, többdimenziós mozgás általi terápia. Egyidejűleg tud hatni az idegrendszerre, a fizikumra, az érzékszervekre és a pszichére.

A hippoterápiának a lovagláshoz csak annyi köze van, hogy lóval történik. A ló mozgását viszik át a páciensre. *A ló terápiás médium, mozgását használják fel a gyógyításra.*

A sétáló ember és a lépésben járó ló ugyanazokat a mozgásmintákat használja. Lovon ülve az ember medencéjét és törzsét a ló mozgása befolyásolja. Járás közben az ember medencéje ugyanúgy mozog, ahogy lovon ülve a ló passzívan mozgatja. Ezért főként neurológiai betegségek és ortopédiai kórképek esetében javasolt.

Hippoterápia hatásai:

- *Járástipikus törzstréning:* felegyenesedés, a gerinc tartásáért felelős izmok aktivizálása, lazítása. Az egyensúlyozó reakció, ami különösen a lovon üléskor gyakorolható, hasonló a séta során történő felsőtesttréningre.

- *Csípőízületi mozgékonyság.*
- *Izomegyensúly beállítása:* a feszes izmok el tudnak lazulni a mozgás és a ló testével való direkt érintkezés során. A mozgáshoz való folyamatos alkalmazkodás aktivizálja a gyengébb izmokat
- *Abnormális mozgásminták korrekciója.*
- *Mozgásstimuláció:* a lépésben járó ló háta felől érkező mozgásimpulzusok edzik az ülő helyzetű páciens törzsét, és stimulálják azokat a mozgásmintákat, amelyek megegyeznek a felegyenesedett járással. Ezek a mozgásminták teszik lehetővé az egyensúly, a koordináció, a felegyenesedés és a járás fejlesztését.
- *Izomtónus-szabályozás:* a ló segítheti a lazaságot, illetve relaxációs gyakorlatokat, ezzel lehetőséget ad a gerincoszlop számára, előkészítve a mozgáskorrekciót.
- *Ritmustréning:* a különböző terepviszonyok, a változó mozgássebesség és -irány fokozzák a ló mozgásának hatását a páciensre.
- *Testtudatosság:* az érzékelés és a motoros viselkedés egymásrautaltsága fontos a tanulási és fejlesztési folyamatban. A ló testének minden része érintésre invitál. A mozgás és az érzékszervek stimulálása növeli a testtudatosságot. Amikor a páciens együtt mozog a lóval, a ló által átéli a helyes mozgást. A hippoterápia segít a mélyérzés, az ízületek helyzetének érzékelése, a vibráció, a szimmetria megtapasztalásában.
- *Tértudatosság:* a ló hátán ritmikusan mozgó páciens helyzetének, a járás sebességének és irányának változtatása stimulálja az egyensúlyszerveket, ami elősegíti a tértudatosság tréningjét.
- *Pszichomotoros terület:* a ló elfogad mindenkit, segít felépíteni az önbizalmat, ezáltal az önértékelés nő. A lóval nem ismert képességek hozhatók elő. A helyes üléssel a lovon mozgásos párbeszéd alakul ki a ló és lovasa között, mely örömteli és könnyebbé teszi a tanulást.
- *Szociomotoros terület*: a lóval, mint élőlénnyel való kapcsolatfelvétel, kontaktusteremtés, esetleg gondolkodás, felelősségtudat, illetve hála fejleszti a szociális érzékenységet.

Gyógypedagógiai lovaglás

A szakemberek elsősorban pszichés problémák, kommunikációs, viselkedésbeli, tanulási zavarok, valamint szellemi fogyatékosság, autizmus esetén javasolják. Itt a ló mindhárom jármódja igénybe van véve a kezelések alatt, és a kezelt önállóan is lovagolhat megfelelő körülmények biztosításával. A gyógypedagógiai lovaglás során az ember-ló együttműködése eredményeképpen létrejövő pszichológiai értékek kerülnek előtérbe az egyén fejlesztése érdekében. A terápia során a legfontosabb a lóval való közvetlen kontaktus, a test melege, puhasága, járásának ringatása, amelyek segítenek kikapcsolni a káros külső és belső ingereket.

Hatásai:

- *Egyensúly javítása:* ahogy a ló mozog, a lovas kibillen egyensúlyából, s ennek következtében a lovas izmainak egyszer meg kell feszülniük, máskor pedig el kell lazulniuk az egyensúly visszanyerése érdekében. A gyakorlatok olyan izmokat is megmozgatnak, amelyek a hagyományos fizikai terápia számára elérhetetlenek.
- *Izomerő-növekedés.*

- *Koordináció, gyorsabb reflexek, átgondolt cselekedetek*: a lovaglás nagyobb koordinációt követel meg a lovastól annak érdekében, hogy a ló is megértse a lovas kívánalmait.
- *Az ízületek mozgástartományának növekedése:* ahogy a görcsösség csökken, úgy lehet a mozdulatok választékát növelni.
- *Rendellenes mozgások csökkentése.*
- *Görcsös izmok feloldása.*
- *Légzés és keringés javítása.*
- *Jobb étvágy, hatékonyabb emésztés.*
- A *jó közérzet általános érzése.*
- *Önbizalom javulása.*
- *Külvilág iránti érdeklődés.*
- *Érdeklődés növelése a saját környezet iránt*: a lovaglás izgalma és a gyakorlatok befolyásolják a lovast, s felbátorítják őt, hogy megossza élményeit másokkal.
- *Kockázatvállalás, felelősségérzet:* a lovaglás nem veszélytelen sport. A lovas a tanulás során megismeri a félelmet, a kockázatot, ugyanúgy, ahogy megpróbál új ismereteket szerezni, vagy esetleg más pozíciókat kipróbálni a lovon.
- *Nagyobb türelem.*
- *Érzelmek kontrolálása, önfegyelem:* a kiabálás, a sírás és az érzelmi kitörések felzaklatják a lovat, melynek következtében a ló félelemmel érezhet lovasa iránt.
- *Figyelem összpontosítása.*
- *Barátság*: a lovasok általában kisebb csoportokba szerveződnek, megosztják egymás közt a lovak iránt érzett szeretetüket, lovaglások során szerzett tapasztalataikat, s ez megfelelő alapja a barátságnak.
- *Tisztelet és szeretet az állatok iránt.*
- *„Gyógyító" olvasás:* olvasás előtt megtanulják felismerni a különböző formákat, méreteket és színeket. Ezek a feladatok a lovon sokkal könnyebben végezhetők el különféle játékok segítségével.
- *„Gyógyító" matematika.*
- *Tevékenységek megtervezése.*
- *Vizuális, térbeli érzékelés.*

Akadályozottak sportlovaglása

A szabadidő kellemes és hasznos eltöltését, valamint sportolási lehetőség kiszélesítését célozza meg. Akik képessé válnak valamely lovassport űzésére, akár egymással, akár egészséges társaikkal is összemérhetik tudásukat, természetesen kompenzatórikus segédeszközök, pl. kétujjas kesztyűk, biztonsági kapaszkodók, megemelt kápájú, görgőkkel, csatokkal ellátott nyergek segítségével, amelyek megteremtik nemcsak a versenysport, hanem a szabadidősport és a fogathajtás lehetőségét is. Az akadályozottak sportlovaglásának a szabadidő kellemes eltöltése mellett társadalomintegrációs szerepe is van.

Megfigyelésemet a nagyvázsonyi Kengyel Alapítványnál végeztem 2000-2003 között négy gyermekről –, két fiúról és két lányról. Megfigyelésem megírásában segítségemre volt *Hajdu Judit*, az alapítvány vezetője.

A terápiára a gyerekek a Nevelési Tanácsadók javaslatára érkeztek. A fejlesztést orvosi vizsgálatok, pszichés, motoros, pszichomotoros funkciók fejlettségének, a magatartás és a szocializáció szintjének felmérése előzte meg.
A terápiát egy négy tagból álló team végezte: a lovasterapeuta, a lóvezető és két segítő. Szükség esetén gyógypedagógus és orvos segítette tanácsaival a team munkáját.
A gyerekek egyénre szabott lovagoltatáson vettek részt, de a lóápolásban csoportosan segítettek, mindenki képességéhez mérten.

Megfigyelt személyek:
Dávid 11 éves, autista kisfiú. A Tapolcai Nevelési Tanácsadó javaslatára érkezett. A vizsgálatok elvégzése után 2002 nyarán kezdte el a lovasterápiát.
Sokáig nem mert felülni a lóra, de a lóval való beszélgetés, simogatása meghozta eredményét. Saját kérésére ült fel a lóra. Lovagoltatása két segítővel történt. A helyes alapülés kialakítása mellett folyamatos kommunikáció kísérte a terápiát, mely kezdetben nagy nehézséget okozott.
Dávidnál még csak kis fokú fejlődés, változás mutatkozik.
Az ismeretlen dolgoktól való félelmét bizonyos mértékig sikerült megszüntetni. A gyakori sírásai megszűntek, hangulatváltásai enyhültek. Egyre több emberben megbízik, ragaszkodik hozzájuk. A feladatok végrehajtásában a kezdetben problémák voltak, de a motiváció és a kitartás javulásával ezek enyhültek. Csak a számára érdekes feladatot oldja meg szívesen, a többinél kisebb fokú ellenállást mutat. Az érdekes és változatos feladatok sokszori gyakorlásával az emlékezet és a figyelem területén is javulás mutatkozott. Térben való tájékozódása, térirányok ismerete és a téri viszonyok felismerése is fejlődött.
A mozgása koordináltabbá vált, mind a nagymozgása, mind a finommotorikája javult. Ezáltal a mozgásokat egyre pontosabban tudja utánozni. A feladatok sikeres végrehajtása – a többszöri dicséretnek köszönhetően – önbizalma is javult.

Attila 10 éves, hyperaktív kisfiú. A Nevelési Tanácsadó javaslatára a vizsgálatok elvégzése után 2001-ben kezdte meg a lovasterápiát.
A terápia kezdetén Attila fokozott ellenőrzést, figyelmet követelt magatartása, hirtelen hangulatváltásai miatt. Sokat segédkezett a lóápolásban, a ló vezetésénél, ezáltal önbizalma növekedett, magatartása javult. Mind hevederrel, mind nyeregben gyorsan elsajátította a helyes alapülést. Így különböző eszközökkel játékos, változatos feladatokat oldott meg a lovon. A játékokat mindig kommunikáció kísérte, melynek segítségével Attila igen hamar megnyílt és elmondta problémáit.
2002-ben kipróbálhatta az ügetést, mely nagy lelkesedést váltott ki belőle.
A lóval szembeni agresszió esetén a ló szemszögéből kérdezték, és rávilágítottak a ló negatív jelzéseire és ennek következményeire. Így rövid időn belül Attila mindenféle agresszivitása megszűnt és az alapszintű veszélyérzet is kialakult nála.
A játékos és változatos feladatok segítségével emlékezete és figyelme fejlődött, a térirányok és testrészek ismerete is javult. Ennek köszönhetően a mozgásokat egyre pontosabban tudta utánozni és végrehajtani. Az érdekes játékok által a szabálytartása is egyre inkább erősödött.

Több lovastársával barátságot alakított ki és nagy lelkesedéssel mesélte milyen feladatokat tud megcsinálni a lovon, illetve hogy milyen sok dicséretet kap a lovasterapeutától.

Zsuzsi 8 éves, diszlexiás. A Nevelési Tanácsadó javaslatára, a vizsgálatok elvégzése után 2002-ben kezdte el a terápiát.
A lóval való ismerkedés után Zsuzsi gyorsan és ügyesen elsajátította a helyes alapülést nyeregben és hevederrel is. Laza izomzatának köszönhetően segítséggel gyógypedagógiai voltizs elemeket is gyakorolt. Különböző eszközökkel a téri tájékozódás fejlesztésére irányuló feladatok színesítették a terápiát. Gyors fejlődésének köszönhetően 2003 nyarán már lépésben futószáron lovagolt.
Az akaratereje és kitartása fejlődött, ami főként a lovaglás területén mutatkozik. Dühkitörései megszűntek, egyre nyitottabban, barátságosabban viselkedik társaival szemben.
A feladatokat nála folyamatos kommunikáció kíséri a beszédkésztetés megindítása, illetve javítása miatt. Kiemelt szerepet kap nála a jobb és bal oldal differenciálása, amely az olvasásnál fontos. A betűk gyakorlása is szerepet kap. Zsuzsi szóbeli irányításával a ló különböző betűformákat leírva halad. Ez nagy odafigyelést és koncentrációt igényel, így a figyelem terjedelme és tartóssága is fejlődött.
A játékos, mozgásos feladatok segítségével mozgása összerendezettebbé vált, finommotorikája kifinomodott és játékos formában a testrészek ismeretét is gyakorolta. A lovak ápolásában, szerszámozásában is szívesen vesz részt. ahol észrevétlenül fejlődik a finommotorika, a szem-kéz koordináció, a figyelem és emlékezet.
A sikeres megoldás és a sok dicséret által önbizalma is rengeteget javult. Szívesen mesél társainak arról, hogyan segített a lóápolásban, hogyan fonta be a ló sörényét és milyen gyakorlatok csinált a lovon.

Gabi 14 éves. Az agyi károsodás és a microcephalia következtében értelmileg akadályozott, melyhez szívműködés zavar és epilepszia társul, de ez rendszeres gyógyszerszedéssel rohammentessé vált. Erősen spasztikus izomzata miatt kerekes széket használ.
A Tapolcai Nevelési Tanácsadó javaslatára a vizsgálatok elvégzése után 2000-ben kezdte meg a terápiát.
Gabi erősen spasztikus izomzata és a lóra szállás nehézségei miatt pónin kezdte meg a terápiát. Mivel egyensúlyát nem tudta megtartani, kezdetben fogni kellett a lovon, és a cél az egyensúly fenntartásának kialakítása volt. Melyet különböző eszközök segítségével és gyakorlással sikerült elérni. Ezt követően gyors ütemű fejlődés mutatkozott meg.
Mind hevederrel, mind nyeregben sikerült elsajátítania a helyes alapülést. 2001-ben középmagas lovon folytatta a terápiát. Egyre több játékos feladatot oldott meg különböző eszközök segítségével. A játékokat mindig kísérte kommunikáció. Gyors ütemű fejlődésének köszönhetően 2002-ben segítséggel ugyan, de már futószáron lépésben lovagolt.
2003-ban megpróbálkoztak az ügetéssel is. Megtanulta a lovat önállóan elindítani és segítséggel néhány voltizselemet is elsajátított. A sok gyakorlásnak és az érdekes feladatoknak köszönhetően mozgása összerendezettebbé vált, a képességeinek megfelelő mozgások utánzását sikeresen végrehajtja.
A kezdetben ellenállása, makacssága nehézséget okozott, de a fokozatosság és a játékosság

segítségével az ismerősökkel és a lóval szemben megfelelő együttműködést mutat. A másokkal való kapcsolatteremtés nehézséget okoz számára, hisz a kommunikáció nem alakult ki nála. A terápia során Gabi rájött, hogy szeretetét öleléssel, simogatással kifejezheti. Így próbál új kapcsolatokat kialakítani.
Hirtelen hangulatváltásai, dühkitörései megszűntek, türelmetlensége csökkent. Egyre inkább kerüli a kudarcokat, a sikerek felé törekszik, ennek köszönhetően kitartása és motiválhatósága is javult.

A terápiás lovaglás soha nem az egyedüli üdvözítő megoldás, viszont nagyon jól kiegészíti a többi mozgásos és terápiás fejlesztőprogramot. Az eredmények mindig az egyes emberektől, a foglalkozás idejének és a sérülés jellegének megfelelően változik. De minden esetben a terápia egy örömforrást jelent a sérült ember számára.

NASZNÁKNÉ
CSERFALVI ILONA

Pedagógiai eljárások a roma tanulók nevelésében

Készséggel adunk helyet a szerző írásának. Úgy véljük a cikk részben válasz a folyóiratunk 2. számában Szabóné Gondos Piroska továbbképzési tervére, ami a tervet élet- és szükségszerűségét is igazolja. Hasonló írások közreadását következő számainkban is szívesen vállaljuk.

A Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola innovációs törekvéséről szeretnék beszámolni, ami arra irányult, hogy *a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésére és képességfejlesztésére készítse fel a hallgatókat, a téma iránt érdeklődő pedagógusokat, s felvállalja a sajátos szocio-kulturális helyzetű fiatalkorú népesség hátrányainak kompenzálását bemutató nevelési-oktatási tendenciákat.*

Abból indultunk ki, hogy a pozitív diszkrimináció oktatáspolitika a Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény, valamint ennek 1996. évi módosítása, illetve a jogok egyrészt az 1993. évi LXXVII. Nemzeti kisebbségek és etnikai jogaira, másrészt az 1996. évi LXIV. Önkormányzati Törvényre épültek.

A koncepciónk és programjaink kialakításához szükséges volt a kisebbségi kliensekkel (szülőkkel, tanulókkal, pedagógusokkal, kisebbségi önkormányzatokkal) konzultatív tanácskozásokat kialakítani. Ennek eredményeként a főiskola pedagógiai-pszichológia tanszéke *a főiskolai hallgatók alapképzésébe illesztette elsőként a kisebbségi nevelés-oktatás alapvető kérdéseinek megoldását.* Figyelembe vettük a NAT, a Kerettanterv és az etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelveit. A tantárgyi programok közül elsősorban a pedagógia, pszichológia tárgyak rendszerébe illesztettük be a neveléstörténeti, a pedagógiai, az alternatív pedagógiai, a pszichológiai koncepciókat, metodikai variációkat. Az elmélet mellett megteremtettük a *terepgyakorlatok* lehetőségét is, ahol a hallgatók tapasztalatokat, élményeket, esettanulmányokat gyűjthettek. Mindezeket a hallgatók szemináriumokon, szemináriumi dolgozatokban és szakdolgozatokon keresztül mutatták be. Évekig működött a főiskolai kollégiumban a *Pedagógiai kör*, melynek egyik feladata a cigány tanulók speciális helyzetéhez igazodó oktatáspolitikai eszközök feldolgozása volt.

A pedagógia-pszichológia tanszék munkájához fokozatosan *kapcsolódtak a főiskola szaktanszékei*, ezek a műveltségterületi képzésben fogalmazták meg hátránykompenzáló koncepciókat, módszertani megoldásaikat.

Több éven keresztül a Soros Alapítvány és a Phare pályázatainak segítségével dolgozott az a kutatócsoport, amely *alternatív pedagógiai megoldásokat kínált* az iskolák számára a személyiség- és képességfejlesztő programok kidolgozásához. Ehhez kapcsolódtak azok a szakmai napok, konferenciák, fórumok – regionális és országos szinten –, amelyek a téma elmélete mellett gyakorlatorientált feladatokat mutattak be.

Kiemelkedő esemény volt a főiskolán 2003-ban az *Arion konferencia*, ami azt szolgálta, hogy az európai országok képviselői egy héten át műhelybeszélgetésen – angol nyelven – feldolgozzák az európai interkulturális nevelés tapasztalatait. Kiváló szemléletformáló, új irányzatokat megfogalmazó lehetőséget biztosított ez a szakmai műhely.

Munkánkat továbbfejlesztettük akkor, amikor kidolgoztuk a 99 órás *romológia pedagógus továbbképző programunkat*, majd a *roma társadalomismeret szakot*. Képzési programunkban szerepelnek a társadalompedagógia elméleti és gyakorlati koncepciói, a nevelés-okatás módszerei, alternatív pedagógiák, a differenciált fejlesztés, szociálpszichológia, gyermek- és ifjúságvédelem, mentálhigiéné, magatartási problémák, tanulási zavarok és korrekciójuk, az interkulturális oktatás, a segítő kapcsolatok, romológiai diszciplínák és szakmai gyakorlatok, tréningek, kutatásmódszertani ismeretek.

Ezeken a *képzéseken részt vettek azok az óvónők, tanítók, tanárok, napközi otthonos nevelők, védőnők, szociálpedagógusok, szaktanácsadók, közoktatási szakértők*, akik a cigány gyerekek nevelésével foglalkoznak. Színes, izgalmas, a pedagógiai valóságot tükröző záródolgozatok készültek, amelyeket a gyakorlati munkában kiválóan tudtak alkalmazni. A képzéseken résztvevők felkészültsége kapcsolódott a demokratikus iskolavezetéshez, a minőségbiztosításhoz, a személyiségközpontú pedagógiai eljárásokhoz, a szervezetfejlesztéshez, a konfliktuskezeléshez.

Törekedtünk tapasztalatainak felhasználni a felnőttképzésben is. A *dajkaképző* programok azoknak a fiataloknak szóltak, akik olyan óvodában helyezkedtek el, ahol cigány gyerekekkel foglalkoztak és maguk is cigányok voltak.

Kidolgoztuk az országban elsőként a *segítő pedagógus* képzési formákat is munkanélküli pedagógusoknak, a Munkaügyi Központ támogatásával, akik azokban az iskolákban dolgoztak, ahol integrált nevelés, képességfejlesztés folyik. Évek óta növekszik azoknak a száma, akik erre a képzésre jelentkeznek, s hatásfoka számottevő az intézményekben.

Újabban ellátjuk azoknak az iskoláknak a szakértői feladatát is, amelyek a régióban bázisintézményekként szerepelnek az integrált nevelésben. A fejlesztő projektekkel rendszeres szakmai kapcsolatot tartunk, regionális szakmai napokat szervezünk és módszertani kiadványokat készítünk pl. az integrált osztályokban tanulók szüleinek. Megszerveztük ezekben az iskolákban dolgozó *kistérségi koordinátorok továbbképzését*, pedagógiai tréningjét is, akik érettségizett cigány fiatalokként tevékenykednek a pedagógusok mellett.

Ezek a munkaformák és eszközök azt szolgálták, hogy széles körben elterjesszük a roma tanulók oktatásában, segítésében alkalmazható pedagógiai módszereket.

A több mint tízéves innovációs törekvésünkkel *szemléletváltást alakítottunk ki* a gyakorló pedagógusok, iskolavezetők, fenntartók és oktatáspolitikusok körében, másrészt olyan *oktatási stratégiákat fogalmaztunk meg*, amelyek a demokrácia viszonyai között alkalmazhatók.

RIESZ FERENC

Curriculum vitae: a Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézettől a megyeháza íróasztaláig

A somogyi megyeszékhelytől, Kaposvártól negyven kilométerre lévő Koppány menti faluban, Miklósiban születtem. Akkor még volt iskolája a településnek. Háborús gyerekként nevelkedtem, s meglehetősen kevesen jártunk az osztályba. Ma is nagy szeretettel emlékezem alsós tanítómra, *Büksi Jánosnéra*, s a felsőben tanító *Egervári Ferencre*. Neveltek és tanítottak egyszerre, s mindannyiunkból kellő türelemmel és empátiával előcsalogatták szunnyadó képességeinket. Hiszem, csak így lehet – így lenne szabad – katedrára állnia a harmadik évezred pedagógusainak is. Most is szükség lenne ilyen nemes lelkű tanítókra, tanárokra; jóllehet nagyot fordult a világ a hajdani néptanítók óta.

Gyerekkoromban a tanulás mellett a munka töltötte ki mindennapjaimat. Szüleim állatokat tartottak, földeket műveltek, s én, amiben tudtam, mindenben segítettem őket. Édesapám szigorú volt, de ezért még ma is hálával tartozom, mert kötelességtudatra nevelt, és ennek mindenkor hasznát vettem. Diákéveim alatt éppúgy, mint felnőttként. A falusi létforma szívemhez közel állt, és mélységes tiszteletet ébresztettek bennem az idősebb emberek. Ma már lényegesen kevesebben élnek a településen. Az emberek ma is nyitottak, összetartanak, élnek a szépséges népszokások.

Miklósi közéletének meghatározó egyénisége volt *dr. Fürnstein József* esperes-plébános. Az ő aktív papi szolgálatának köszönhető, hogy továbbtanultam. Szüleimet azzal kereste meg a tanító úrral, hogy nekem mindenképpen gimnáziumba kell mennem, s jó tanító válhat belőlem. Szüleim hallgattak szavukra, és beírattak a kaposvári Táncsics Mihály Gimnáziumba, Somogy legnevesebb gimnáziumába.

Természetesen kollégista lettem, hiszen akkoriban nem közlekedett ennyi buszjárat. Kicsit féltem, mi lesz velem egy városi környezetben, mivel a faluhatárt addig nem igazán léptem át. A közeli Tabon jártam csak, meg a Balatonon. Emlékszem, Székesfehérvárra a szomszéd asztalosmester vitt el motorkerékpárján. Bár könnyen alkalmazkodtam a városi létformához, de azért – nem tagadom –, mindvégig hiányzott a miklósi levegő, az ottani emberek, a földek, az állatok.

Nagy tanáregyéniségek oktattak a gimnáziumban. Magyart és németet tanított *dr. Borka Géza* tanár úr, s nemcsak a latinra, hanem a hosszú magánhangzókra is volt rigmusa. Most, több mint negyven év után is emlékezem erre: *„A húgomat a múltkor egy csúnya színész elkísérte a zsúpfedeles galambdúcig. Én meg írtam neki színes papíron, hogy kímélje őt ígéreteitől."*

Papp Árpád, Szabó Ferenc, Matuszka József, Kontra József, Szili Ferenc, Miklós Endre is tanított. Irodalmi szakkörbe jártam, és a kollégium közösségi életéből is jócskán kivettem a részemet. Tudatosan készültem tanítónak, így a matúra letétele után 1967-ben a Kaposvári Felsőfokú Tanítóképzőbe jelentkeztem, ahol tovább gazdagodott a tanáregyéniségek köre.

Csoportvezető tanárom *dr. Deli István* lett, akivel azóta is él a kapcsolatom. Szeretettel gondolok *dr. Bellyei Lászlóra*, *dr. Bodosi Mihálynéra*, *Hajdú Tiborra*, *Harsányi Józsefre*, *dr. Kovács Lászlóra*, *Meleg Józsefre*, *dr. Ozsváth Ferencre*, *dr. Szirmay Endrére*, *Tomory Aladárra*, és a gyakorlati oktatást vezető *dr. Harday Gusztávnéra*. Szorossá vált kapcsolatom a Szirmay házaspárral, *Szirmayné Bayer Erzsébet* legutóbbi, a Megyeházán rendezett kiállítását én nyithattam meg, melyet 80. születésnapja alkalmából rendeztek, s ez nagy megtiszteltetés volt számomra. A képzőben alapos pedagógiai, módszertani és lélektani ismeretekkel vértezték fel a pedagógusjelölteket, s remekül használható oktatási útmutatók álltak rendelkezésünkre. A tankönyvek, a segédanyagok összhangban voltak a tananyaggal, és a tankönyvpiac közel sem volt ilyen színes. *Bodosi Mihályné* együttesében táncoltam, és szép sikereket értünk el. Egy egri országos néptáncversenyen ezüstérmesek lettünk a kalocsai párossal és a mikepércsi csárdással, amelyekben szólót táncoltam.

Különösen emlékezetes számomra ez a fellépés, hiszen közvetítette a televízió. Irodalmi, zenés, táncos műsorokkal jártuk a megyét. Volt ebben egyfajta misszió is, hogy közel vigyük a vidéki emberekhez a kultúrát.

Amikor megszereztem a tanítói diplomámat, lett volna helyem a kaposvári járási művelődési osztályon, de nemet mondtam, mert visszavágyódtam falura. Az akkori Nagyatádi Járás területén lévő, burgonya- és dohánytermesztéséről híres községben, Mikében álltam katedrára. Augusztus 15-én neveztek ki, de október 27-én huszonhárom hónapra elvittek katonának. Időközben összeházasodtunk feleségemmel, és mindketten Mikében tanítottunk. Én – nem szakosként – magyart, történelmet, testnevelést, gyakorlati foglalkozást tanítottam, s elkezdtem a pécsi Tanárképző Főiskola történelem szakát. Közben gyermektáncot és irodalmi színpadot vezettem Mikében; kalocsai gyermeklakodalmasunk óriási siker volt a megyében. A középiskolába járó fiataloknak irodalmi szakkört tartottam. Egyik héten Csokonairól, másik héten Adyról, majd Kosztolányiról értekeztünk. Mivel érdekes témákról folyt az eszmecsere, a diákokat is sikerült kellően motiválnom. A falun töltött idő alatt mindvégig éreztem: Mike szereti és megbecsüli tanítóit, tanárait.

Mégis megváltam első iskolámtól. A Nagyatádi járás legnagyobb iskolájába, Kutasra hívtak igazgató-helyettesnek, és én igent mondtam a felkérésre. Lázba hozott ez az új kihívás. Nemcsak a beosztásból adódóan, hanem azért is, mert párhuzamos osztályokban folyt a nevelés-oktatás. Időközben elvégeztem egy kétéves komplex vezetőképző tanfolyamot. Hospitált nálam *Varga Gyula*, a megyei művelődési osztály iskolai csoportvezetője, és mivel megürült a tanulmányi felügyelői munkakör, én pedig szakmailag megfeleltem a követelményeknek, 1975 augusztus 1-jén már a Somogy Megyei Tanács VB. Művelődési Osztályán dolgoztam. A Barcsi, a Nagyatádi járásban és Kaposvár városban működő felügyelők irányítása, összefogása volt a feladatom. Szép és színes munkakör várt rám, és 1990-ig kiváló szak- és tanulmányi felügyelő kollégákkal hozott össze a sors. Az igényes pedagógusok és az intézményvezetők egyaránt várták a szakfelügyelőket, és igényt tartottak az ellenőrzésre, az értékelésre, a jó szándékú kritikákra és dicséretekre. Szerintem ma is ráférne az ellenőrzés az oktatásügyre, mert hatékonyabb lenne a tartalmi munka. Évente jómagam csaknem kétszáz tanítási órát láttam, elemeztem, értékeltem. Sokat tanultam belőlük, és a tanítóktól is. Kistelepülésen éppúgy, mint városban. Becsültem azt a munkát, amit ezek a pedagógusok végeztek; jóllehet akkoriban még nem voltak ilyen komfortosak az iskolák,

szegényesebb volt az eszköztár is, de a gyerekek mások voltak, és szent volt a pedagógus szava. Ezért lehetett nagyobb a tekintélyük is.

A rendszerváltáskor az államigazgatással együtt a tanügyi igazgatás rendje is megváltozott. Utolsó emberként maradtam a művelődési osztályon. S rám várt egy hálátlan feladat is: a pedagógiai intézet és a szakfelügyelők létszámának nagy arányú csökkentése. Emellett azonban közreműködhettem az új önkormányzati rendszer kialakításában. Átmenetileg a zeneiskolákat is felügyeltem. Országosan elsőként jómagam írtam például útmutatót a zeneiskolák felügyeletéről. Munkámban mindig a szakmát, s nem a politikai áramlatokat tartottam-tartom a legfontosabbnak.

Az ELTÉ-n időközben elvégeztem a pedagógiai szakot, szakdolgozatomban a megye településszerkezetével, iskolahálózatával, a tankötelezettségi törvénnyel foglalkoztam, s erre épült doktori disszertációm is. Egyebek mellett az iskolakörzetesítések hatását, a cigánytanulók lehetőségeit, a hátrányos helyzet gazdasági, pedagógiai összefüggéseit vettem nagyító alá.

Egy iskolai munkakultúra hatékonyságát vizsgáló team tagja lettem. A projektben 16 svéd, 4 magyar, 1 izraeli és egy orosz iskola vett részt. Így jutottam el Stockholmba, Wästernorrland tartományba, Härnösandba. Együtt dolgozhattam az ELTE tanszékvezető tanárával *Bábosik Istvánnal* és *Karolyn Snyder* kaliforniai professzorasszonnyal.

1990–95 között a Somogy Megyei Önkormányzat társadalompolitikai főosztályának vezető-helyetteseként a megyei fenntartású középiskolákkal foglalkoztam. Munkám során az intézményvezetéssel, illetve a fenntartással kapcsolatos feladatok kerültek előtérbe. Kilenc éve főosztályvezetőként dolgozom. A humánszolgáltatási főosztályon koncentráltan jelennek meg a közoktatási, közművelődési, egészségügyi, szociális, gyermekvédelmi és sportfeladatok, amelyeket 16 munkatárssal látunk el. Nem tagadom: az oktatáshoz vonzódom leginkább, hiszen ez az életem, s az az indíttatás, amit a tanítóképzőben kaptam, végigkísérte munkámat. Örülök, hogy jó pár pedagógus van a családban. A feleségem igazgatóhelyettes a kaposvári Zrínyi iskolában, és a lányom s a vejem is tanár. Van egy unokám. Lehet, hogy az is az lesz...

Számos megbízatásom van. Tagja vagyok a Somogyi Tudósklubnak, kuratóriumi tagságot vállaltam a Tudományos Életért Alapítványnál és a Közoktatási Közalapítványnál, dr. Deli István tanár úr oktatóként is foglalkoztatott a tanítóképző főiskolán, ahol államigazgatási ismereteket tanítottam. A Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézetben eltöltött évek hatása, emléke elmoshatatlan nyomot hagytak egész életemben. Olyan pedagógiai ismereteket szereztem, amely megfelelő alapot adott ahhoz, hogy nyugodtan állhattam pályakezdőként a gyermekek elé és minden későbbi ismeretszerzést is lehetővé tett. Ezt köszönhetem a felsorolásban szereplő tanáraimnak. Nekem jó tanáraim voltak. A jó tanár kifejezés alatt nem tulajdonságok, hanem arcok, nevek jutnak eszembe, akik döntően befolyásolták életpályám, sorsom alakulását. Bár nem vagyok aktív pedagógus, mégis ezer szállal kötődik az életem a pedagógiához. A családom mindig biztos hátteret jelentett, s bátorított, de erőt merítettem a keresztény értékrendből is. Nazim Hikmettel vallom én is: *Ha te nem égsz, ha én nem égek, a sötétet ki változtatja fénnyé?*

SZABÓ ZOLTÁNNÉ
KUDOMRÁK ZSUZSA

Százéves a kaposvári Kodály Zoltán Általános Iskola

A Fő utca és az Anna utca sarkán található az intézmény épülete. Az épület főbejáratánál első pillantásunk egy számokkal díszített kőintarziára esik: 1904. Ezt a számot olvassák nap mint nap tanítványaink, szüleik, és ezt olvasták nagyszüleik is. Mit jelent ez a szám, mit jelent a szám fölé hajló iskolaépület? Az emlékeket kutató még korábbi adatokat is talál. Városunk történeti múltját, emlékeit őrző levéltári és iskolai gyűjteményben találjuk azokat az okiratokat, mely szerint iskolánk a város első, 1886-ig egyetlen elemi népiskolájának jogutódja. Ez a tény arra kötelez bennünket, hogy tanítványainkkal és az utánuk következő nemzedékekkel is megismertessük annak az iskolának múltját, fejlődését, elődeink hagyományt teremtő örökségét, melynek gyökerei visszanyúlnak Kaposvár város fejlődésének kezdetéig. Száz év telt el, három nemzedék váltotta egymást azóta, hogy elődeink, az 1715-ben alapított első elemi iskola épületéből átköltöztek a Fő és Anna utca sarkán 1904-ben, felépült új Középponti Magyar Királyi Állami Elemi Iskola épületébe. Mennyi minden történt a kezdetek óta!

Mit őrzött meg ezekről az évekről az emlékező utókor? Vajon hol volt a régi elemi iskola, hogyan készült el az új épület? Emlékezünk-e régi diákszokásokra, nagy tekintélyű tanítókra, hagyományos rendezvényekre, melyek nemzedékről, nemzedékre szálltak? Az

összegyűjtött írásos és tárgyi emlékek segítséget adnak, megmutatják értékeinket. Elemzésükkel megérthetjük az iskolai élet előremozdító vagy hátráltató tényezőit, Ez a múltat idéző, jövőt segítő gyűjtőmunka elkészült. Azok emlékére szeretnénk most útjára bocsátani, akik azon fáradoztak – diákok, szülők, pedagógusok, városlakók –, hogy a város műveltségének alapköve, az elemi oktatás – nevelés szilárd és példamutató legyen iskolánkban minden nemzedék előtt.

Várostörténeti tanulmányokban találunk adatokat az első elemi iskola életének küzdelemmel teli sorsáról, tanítóiról, a város polgárainak iskolafenntartó szerepéről, iskolaügyet támogató magatartásáról. Miért kellett a lakosságnak állandó harcot vívni az elemi iskola ügyében? A válasz elsősorban a város várossá fejlődésének késői és lassú kibontakozásában keresendő. Nem voltak meg az iskolateremtő feltételek.

A várost 1712-ig nem település minőségben, hanem mint egy nagybirtok részét képező, Újvárként (1359), majd Rupulújvárként (1403) említik a régi okiratokban, A város mint település az 1712. december 1-jén Kismartonban kiadott letelepedési törvénnyel indulhatott meg, melyet Esterházy Pál, az új birtokos (1686-tól) kötött a törökdúlás után visszatért lakosokkal.

A betelepülés lassan ment. 1715-ben 17 családfőt írtak össze. A kútfők szerint ebben az évben indulhatott meg a plébánia újjászervezése, amely lehetőséget biztosított a már 1548-ban kiadott pozsonyi országgyűlés rendelkezései szerint, plébániai iskolák szervezésére. 1715-ben épült fel a szegényes, sövényből készült templom és mellette a kicsi, fából épült elemi iskola, (a mai Kossuth téren található Nagyboldogasszony templom és a mellette álló „A haza kis polgárainak" feliratú épület helyén). Az elemi iskola egy tanteremmel, egy tanítóval nyitotta meg kapuját. Fenntartásáról a város polgárai gondoskodtak. A nemesség nagybirtokain maradt, a lassan fejlődő mezővárost magára hagyta gondjaival. Hiába születtek törvények – Ratio Educationis (1777), az állam felügyelete alatt álló egységes hazai oktatási tervezet, a három elemi osztályból álló nemzeti iskola szervezése –, a város polgárai csak 1872-ben vállalták gyűjtésekkel a hagyományos két osztályos népiskola helyett, a három elemi osztályt és tanítóit. Nem tudták fizetni sem a tanítókat, sem az iskolabővítést.

A város fejlődése a XVIII. század végére megindult. Az árutermelés felgyorsulásával közlekedési helyzete is javult. ennek egyik következménye lett, hogy a megyegyűléseket 1749-től már a mezővárosban tartották. Lélekszáma folyamatosan emelkedett.

Az iskolaépület, melyet 1804-ben igaz, hogy téglából átépítettek, sajnos csak egy tantermes volt. 1832-ben emeletet építettek rá, melynek homlokzatán ma is olvasható: „A haza kis polgárainak" felirat. Mire elkészült, már szűknek bizonyult. Bár a tankötelezettségi törvény hiányában sokan távol maradtak az iskolából, az osztálylétszámok így is 100-on felül voltak. A város iskolázottsága szomorú képet mutatott. 1836-1843 között az 1350 iskolába járóból 136 hanyag, 43 kimaradt. 1879-ben 400 iskolaköteles gyerek nem járt iskolába. Tragikus az eredmény. Következménye nem is maradt el. 1890-ben, a XX. század küszöbén a felnőtt lakosság 40 %-a analfabéta volt.

A kiegyezés után kibontakozó polgári fejlődésnek gazdasági és társadalmi vonatkozásban mozgalmas időszaka indult meg. Egyrészt annak felismerése, hogy az eredményesebb gazdálkodás feltétele a műveltebb, képzettebb munkaerő alkalmazása, másrészt a nemzeti felemelkedésnek előfeltétele a műveltség kiterjesztése. A polgárság nemcsak számszerűen növekedett, de műveltségigénye is nőtt. Már nem elégedett meg a népiskola tananyagával, hasznosítható műveltségelemek megszerzésére törekedett. Érvényre juttatta az 1868-ban kiadott népoktatási tervezetet, mely *Eötvös József* 1848-ban kidolgozott tervezetének – sajnos – már csak módosított változata volt.

Legnagyobb eredményt a tankötelezettségi törvény és a 6 elemi általános bevezetése jelentette. A törvény kötelezte az iskolák fenntartására a községek, városok minden polgárát. 1869-ben a római katolikus jellegű elemi főtanodát községi iskolának nyilvánították, megválasztották a 25 tagú iskolaszéket, az első megyei tanfelügyelőt, és az első világi igazgatót. A város közművelődésében is pezsdülni kezdett az élet. Még nem kapta meg a városi címet (1873), amikor megjelent 1866-ban a Somogy című megyei hetilap. Hírt adott a megye eddig elszigetelten élt tanítóinak életéről és a népnevelési egyletek szervezésére, a népoktatás felkarolására buzdított.

Sorra alakultak a jótékonysági, közművelődést támogató egyletek, olyan közéleti magatartásról téve tanúságot, mely szándékával az elmulasztott évtizedek művelődésbeli hiányosságait igyekezett pótolni.

A század végére azonban a város lakosságának ismét szembe kellett nézni az iskola zsúfolt helyzetével. Már nem lehetett bérelt helyiségekkel megoldani az oktatás minőségét veszélyeztető osztálytermek hiányát. A századfordulón Kaposvár lélekszáma olyan gyors ütemben emelkedett, hogy az 1886-ban megnyitott Petőfi utcai Elemi Iskola (1901-ben újjáépítették), az 1892-ben Czigli vendéglőből átalakított Fő utcai iskola sem tudott segíteni.

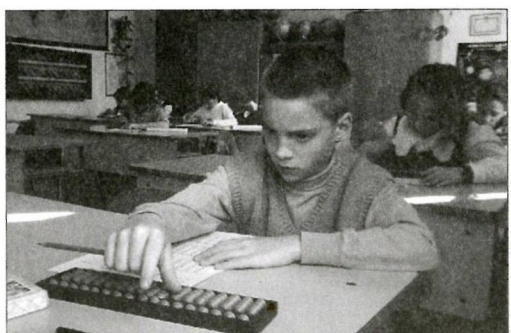
Adatok az elemi iskola lélekszámának alakulásához:

Évszám	*Lakosság*	*Tanulók*	*Tanterem*	*Tanító*	
1715	150-200		15-20	1	1
1748	221		50	1	1
1857	5395		360	5	7
1869	6649		419	7	7
1900	18218		1349	21	25

Fellélegeztek Kaposvár polgárai, amikor az 1905-ös tanévben átadták az új Középponti Magyar Királyi Állami Elemi iskolát. A tantestület, a tanulóifjúság, élén Tarján Antal igazgatóval átköltözött az új középponti épületbe, ahonnét továbbra is irányították a város iskoláinak életét, egészen 1910-ig.

Az elemi és általános iskola, iskolánk névváltozásai: 1715–1787. Népiskola; 1787–1791. Nemzeti (norma) Iskola; 1792–1802. Elemi Népiskola, 1845–1856; Alelemi (Külön leány osztály indult 1851.); 1856–1869. Elemi Főtanoda; 1869–1873. Községi Elemi Iskola; 1873–1898. Városi Elemi Iskola; 1898–1945. Központi Magyar Királyi Állami Elemi Iskola; 1946–1951. Kaposvári Központi Magyar Állami Általános Fiúiskola; 1951–1959. Kaposvár, Május 1. úti Állami Általános Iskola Igazgatósága; 1959–1972. kaposvári Tóth Lajos Állami Általános Iskola; 1972–1992. kaposvári Tóth Lajos Általános Iskola; 1992–1996. Kodály Zoltán Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola; 1996– Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola.

Az új központi iskola a belvárosban, az akkor Fő és Anna utca sarkán épült fel. Az Anna kápolna helyén állt Aggápoldát lebontották és a város által ingyen átengedett telken négy és fél hónap alatt felépítették az új intézményt. Az építől városunk „iskolaépítő-tervező" mérnöke, *Baumgartner Sándor* tervei alapján, *Gráner Lipót* és *Fuchs Samu* építési vállalkozók voltak. 116.259 koronába került. 1904 május első napjaiban kezdték el az építkezést és júliusban már tető alá került. A termek berendezését és bebútorozását *Bernhardt Rezső és Társa* brassói és *Fehér Mór* kaposvári cégek eszközölték. A tanítást novemberben négy teremben kezdték meg. 1905. január 2-án az egész épületet birtokba vették. A földszinten (az utca felől balról) hat tanterem és a könyvtárszoba, mellékhelyiségek, jobbról szertár és tanterem, vele szemben (az udvarra néző részen), az iskolaszolga lakása volt. Az emeleten balra az igazgató lakása, jobbra az igazgatói iroda, hat tanterem, a tanítói szoba s az udvar felől mellékhelyiségek voltak. A tantermek kétféle szellőzővel épültek. Egyik a falban a tetőre vezető, másik az ablakra szerelt Pick-féle szellőzővel. A levegő „felújulását" nagyban elősegítették „belülfülő" Medinger-féle kályhák. Az épület vízvezetékkel létesült,



az iskola udvarán lévő vízfelhajtó készülékkel ellátott kútból nyerte a vizet. A vízet két ember két órán át kemény munkával pumpálta fel a padláson elhelyezett víztartóba. Az udvar még „puszta" volt, melyet az évek során rózsákkal, fákkal tettek árnyékossá. A tanteremben elhelyezett padok kovácsoltvaslábon álló, három ülésűek voltak. A tantermekben évtizedekig nem történt lényeges változás, csak belső átszervezés, és az egyéb helyiségekben alakítás. Az oktató-nevelő munkát viszont nehezítette a tanulók, tanulócsoportok, osztálytanítók évenkénti változása. 1910-ben elkészült a Cseri iskola. Ez ideig a központi iskola igazgatója irányította a város elemi iskoláit. Ebben az évben az iskolákat négy igazgatói körzetre osztották. Munkájukat az Iskolai Gondnokság segítette. Megépült 1923-ban a Pécsi úti iskola, amely újból megváltoztatta a kialakított körzeteket, tantestületeket. Az oktatást nehezítő körülmények közé tartozott a tankönyvek, tanítói vezérkönyvek hiánya. A tanítók saját maguk írták a tankönyveket, továbbképzéseket szerveztek, „próbatételeket", módszertani írásokat, felolvasásokat vállaltak, hogy az előírt tantervi követelményt teljesíteni tudják. A rendes iskoláztatásnak az egyik akadálya a szegénység volt. Erről így szóltak iskolánk nevelői: *„... A szülők manapság már teljes tudatában vannak az iskola fontosságának..., sőt a legnagyobb bizalommal hozzák gyermekeiket a tanév elején beiratkozni. A gyermekek járnak az iskolába, míg a jó idő tart, de mihelyt az októberi esős időszak beköszönt, megkezdődik a tömeges mulasztás, aminek oka, ruhátlanság".* Sorra jelennek meg az ehhez hasonló, szomorú helyzetelemzések a tantestület tagjainak tollából. *Kecskés Ernő*: A Tüdővész ellen című munkájában a tanítóság feladatait sorolta fel nemzetféltő gonddal. Könyvében vádolja az ország közömbösségét, az ifjúság elhanyagolása miatt. Megszervezték iskolánkban a kézmosó, víztároló edények, köpőcsészék elhelyezését. *Csondor Eleonóra* a művészeti nevelés általánossá tételéért emelt szót.

„Igaz, a népiskola növendékei a társadalom minden osztályából származnak, legnagyobbrészt pedig az alsóbb osztályokból. Mire való tudni a nép egyszerű gyermekének a művészetekről, kinek kemény munka a jövője, lelkileg pedig az, hogy elégedetlen szocialista váljék belőle? Ez pedig nem így van. Tudjuk a művészet történetéből, hogy a múzsák nem válogatósak." Az I. világháború az elszegényedett országot, városunkat is, még mélyebbre taszította, melyből az útkereső mozgalmak, forradalmak sem tudták a gazdasági fellendülést, politikai stabilitást helyreállítani. 1914–15-ös évben az iskolát katonai kórháznak használták. Az iskola tanulóit a Fő utcai (a Somogy Megyei Nyomda helyén állt) Czigli polgári leány- és fiúiskolában helyezték el.

A Tanácsköztársaság iskolánkat érintő eseményeiről szegényes adataink vannak. Részben a tanácshatalom rövid élete, másrészt az utána megindult társadalmi átrendeződés miatt, a korábbi események eltitkolása lehet az oka.

Az 1929–30-as tanévben újból fellélegzik az iskola. Kísérlet indult a 7. osztály bevezetésével, majd 1938-ban a 8–9. osztályt is megszervezték. Az anyakönyvekben található tanulmányi eredményeket vizsgálva, kimutatható, hogy ezekbe az osztályokba csak a jó tanulók kerültek, bár a terv szerint nyolcosztályos népiskola megvalósítását képzelték el. Ugyanebben az évben Gazdasági Ismétlő Iskola is nyílt. (I-III. fiú és I-III. leány osztály.) Ezt az iskolatípust már 1900-ban bevezették, de az új épületben csak később kapott helyet. 12–15 éves tanulók számára szervezték, akik sem közép-, sem iparos iskolába nem jártak. Az elemi iskolában tanultak megszilárdítása és kibővítése mellett gyakorlatias ismeretek tanítása volt a fő cél. Az 1938-39-es tanévben újabb kísérlettel bízták meg iskolánkat. A megyében 5 iskolát jelölt ki a tanfelügyelőség az I. osztályban beinduló zsinórírás tanítására. Ezeknek az éveknek kiemelkedő eseményei közé tartozott a madarak és fák napjának megtartása. Az 1932-ből származó év végi igazgatói beszámoló szerint a naphoz kapcsolódott: madárvédelem, fa- és virágültetés, hősök sírjának gondozása, udvarias magatartás, szép beszéd, „Magyar a magyarért" könyvgyűjtés mozgalom az elcsatolt területeken élő magyarokért. A 7., 8. osztályok bevezetésének tapasztalatai alapján 1940-ben megjelent a 8 osztályos népiskola bevezetéséről szóló rendelet, 4328/1940/R/T. Ugyanebben az évben 1940. június 3-án a tankerületi főigazgató levélben utasította az iskolák igazgatóit, hogy a háborús viszonyok miatt, ahol az iskolákat lefoglalták kórház céljaira, vagy a tanítót behívták katonának, „ ott – feltűnés mellőzésével – az iskolai munka szünetel."

A II. világháború alatt az anyakönyvek bejegyzései szerint a tanítási éveket iskolánkban megtartották, a tanulók bizonyítványt kaptak. (Kisebb osztálylétszámokkal.) A levéltári tanfelügyelői iratok között található *Rédey Gyula* igazgató év végi jelentése: „... *az 1940-es tanévet június 12-én fejeztük be. Vizsgák: Római katolikus hittan június 5., református hittan június 6. evangélikus hittan június 6. Gazdasági továbbképző iskola június 5. Évzáró vizsga június 5. Magánvizsga június 10. Gondnokság részéről Király József gondnoksági elnök volt jelen. Szülők részéről nagy volt az érdeklődés. Jutalom-könyveket a könyvkereskedők juttatták.*"

1943-ban a tanítást csak november 3-án tudták megkezdeni. Az 1943–44-es tanévben a 354 beírt tanulóból február 18-án már csak 296 tanuló járt iskolába. Az I. félévet meghosszabbították, és az értesítőosztás február 29-én történt. Tavasszal, március 22-én keltezett királyi tanfelügyelői jegyzőkönyvből viszont úgy tűnik, az iskolai élet zavartalan volt. A 2. osztályban tett látogatás alapján „100-as számkörben könnyedén és gyorsan számolnak, mértékeket teljesen ismerik. Énekük kedvesen csengő. A tanulók igen fegyelmezettek".

A II. világháború eseményei 1944 őszén Kaposvár iskoláinak életét is megbénították. Iskolánk hadikórház lett. A tanítás november 1-től 1945. február 15-ig szünetelt. A tanulóifjúság

ifjú vöröskeresztes csoportot alakított a sebesültek és hozzátartozóik segítésére. A front elvonulása után a januárban megalakult Nemzeti Bizottság és az Újjáépítési Bizottság elsőként szorgalmazta az iskolák rendbe hozását. A város összes iskolájának 21740 pengőt ajánlott fel. A tantestület azon fáradozott, hogy a tanítás folyamatos legyen, tanteremhiány miatt mégis kénytelen volt magánlakásokban (pl. Fő utca 31. sz. alatti házban, *Gáspár Andoréknál*) folytatni a munkát. 1945. június 6-án megtartott értekezleten az igazgató tanterem hiány miatt szervezett, közhasznú munkában való részvételt szorgalmazott, (pl. gyógynövénygyűjtés). Közben az Ideiglenes Nemzeti Kormány április 16-án elrendelte a nyolc osztályos iskolát, az Igazoló Bizottságok pedig május 8-tól a nevelők alkalmasságát vizsgálták.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 70.000/1946. sz. rendeletében vált teljessé a nyolcosztályos népiskola megteremtése, melyet a polgári iskolák, gimnáziumok első négy osztálya és az eddigi elemi iskolák átalakításával hoztak létre. A földrajz és történelemkönyveket teljesen átdolgozták. Egységes tankönyveket írtak elő Kaposvár iskoláiban, hogy költözködések, iskolaváltoztatások miatt a tanulók ugyanazt a tananyagot folytathassák. Az 5, 6. osztályokban még latin nyelvet tanítottak, de a felsőbb osztályok idegen nyelvi tantárgya már az orosz nyelv lett. Az iskolák körül gyakorlókertek létesültek, de nálunk a környezeti feltételek ezt nem tették lehetővé. Az iskolai élet szervezésében nagyobb hangsúlyt kapott a honvédelmi nevelés. 1946-ban a tanfelügyelet óralátogatásai során még számon kérte tanítóitól a vallás és erkölcstan tananyaghoz kapcsolódó nevelés lehetőségeit, 1949-től viszont megtiltották, s a kötelező hitoktatást eltörölték.

1944-ig a lányok és fiúk külön osztályba jártak. Lányokat-fiúkat csak az 1. és 6. elemiben vontak össze. 1944–46 között a létszámingadozások miatt a többi osztályokban is történt összevonás.

Az új, nyolcosztályos általános iskola háború utáni igazi kezdése 1946. szeptember 9-én történt meg iskolánkban, Központi Állami Általános Fiúiskola címen. Az 1898-ban történt államosítással iskolánk a magyar állam tulajdonába került, melynek státusza az új épületben 1904, majd 1945 után is megmaradt. A lányosztályok Seidl Anna igazgatónő vezetésével a Teleki u. 2. szám alatti épületbejártak.

Az 1951–52-es tanévben ismét változás történt az iskola életében: Az épületben ismét fiú és lány osztályokat tanítottak. Új nevet kapott az intézmény: Kaposvár, Május 1. úti Állami Általános Iskola Igazgatósága. Az iskola igazgatója *Csajághy Károly* lett.

A sok-sok tartalmi, szervezeti változás mellett az iskola életét, nyugalmát veszélyeztették a tantestületben történt gyakori személyi változások is, melyeknek oka a város általános és

középiskoláinak átalakulása, másrészt a fogságból hazaérkezett tanítók munkába állása volt, Az iskola tantestületének stabilitása az 1951–52-es évektől kezd megmutatkozni. A folyamatot, a hidat a népiskolai tanítók közül, *Rédey Gyula, Arató (Auerbach) István, Arató Istvánné, Trutzer Lajosné, Dér (Strausz) Ilona, Kricsfalussy Sándor és Sándorné* személyisége jelentette. Az 50-es évek közepére az iskola létszáma évente, majd 100 fővel gyarapodott. 20 év alatt 555 fővel bővült az iskola létszáma. Osztálylétszám átlag: 46 fő lett.

Évszám:	*1945–46*	*1950–51*	*1955–56*	*1960–61*	*1964–65*
Tanuló:	568	655	902	956	1123
Növekedés:		117	217	54	167

Az iskola termei reggeltől-estig foglaltak voltak. Napközis tanulóink a Berzsenyi Dániel Általános Iskolában nyertek ideiglenes elhelyezést, és a Patyolat kultúrtermében voltak megtűrt vendégek. A városi tanács elkészítette az iskola II. emeletének ráépítési tervét, de sajnos ez a bővítés végleg elmaradt. Az 1959-ben iskolánk a Tóth Lajos nevet vette fel. Névadása része volt annak a folyamatnak, amely a tanácsköztársaság 40. évfordulója idején zajlott.

A tanácshatalom 1959-ben történő értékelése a Horthy-és a Rákosi-korszak megbélyegző, illetve mellőző felfogása válaszaként, reakciójaként erősen pártpolitikai indítékkal –, nagy történelmi eseményeinkhez viszonyítva idealizáló, felmagasztaló volt. *Tóth Lajost*, a szociáldemokrata eszmékért harcoló nyomdászt iskolánk névadójaként elfogadta. Emberi magatartása, majd törvénytelen kivégzése nyomán esett rá választásunk. Mártírja lett egy részéről igazságosnak vélt ügynek.

1967–68-as tanévben indult az első ének-zene tagozatos osztály *Zákányi Zsolt* irányításával és *dr. Kerekesné Pytel Anna* közreműködésével. Kórusunk sikerei már eddig is hírnevet szereztek iskolánknak. Az 1961-től rendszeres zenei estek, éneklő ifjúság hangversenyek, országos kórusversenyek kimagasló eredményei, sikerei megalapozták a kodályi elképzelést, a zenei általános iskola indítását.

1970-től a napközisek létszáma egyre emelkedett. Három napközis csoport a Dimitrov utca 12. szám alatti épületbe került, amely később alsós osztályok állandó otthonává vált. Ebédlőnk nem volt, ezért az ebédeltetés is ebben az épületben történt.

1975-ben megkezdődött a szaktantermek kialakítása, amely sok-sok előnye mellett azzal járt, hogy az óraközi szünetekben az osztályok az óráknak megfelelő szaktantermekbe vonulnak. A szaktantermek kialakítása a tantervi anyag magas követelményszintjének megvalósítását segíti elő, ahol elsősorban a tanítást, tanulást segítő, motiváló kísérletek, zenehallgatás, eszközigényes órák folynak.

Az iskolatanterem elosztásában is módosítás történt. A tanári, az igazgatói, a gondnoki szoba az emeletre került. Helyükön osztályterem és könyvtárszoba nyílt. Az udvari szolgálati lakást átadták, ahol a gyakorlati foglalkozás kapott helyet. 1979-re épült fel az új tornaterem. Modern, nagy zöld sátortetejével az iskolaépület „L" alakzatát szimmetrikusan lezárta, s így új arculatot adott az épületegyüttesnek az Anna utca (Tóth Lajos utca és köz) és Iskola köz felől. A körülötte kialakított parkkal üde színfoltja lett a környéknek. Megváltoztatta az iskola, még inkább az iskolai testnevelés és délutáni sportfoglalkozások tartalmi munkáját. A hagyományos labdajátékok mellett az új tornaterem művészitorna-bemutatók, terembajnokságok, iskolai, városi, megyei, országos találkozók, felnőttek esti sportjainak otthona. Iskolai ünnepélyeinket, melyek nagy részét a fő épület földszinti, összenyitható termében, vagy az udvaron tartottuk –, most a nagy kupola tágas szárnyai alatt rendezzük. A 70-es évek végén ismét elhelyezési gondot okozott a napközis tanulócsoportok számának növekedése. A szaktantermek kialakítása, valamint a diákoknak, szülőknek, pedagógusoknak egyformán hátrányos váltakozó tanítás megszüntetése miatt – kevés lett a tantermek száma. Mivel az emeletráépítés elmaradt, bővítés csak a Fő utca felől lévő magánházak kisajátításával vált volna lehetségessé. A gondok orvoslására a városi tanács 1980-ban a Teleki (Tanácsház) u. 2. szám alatti iskolaépületet intézményünknek adta, melyben addig a Kereskedelmi Szakközépiskola diákjai tanultak. Az átvett épületben nyolc alsós osztály kapott helyet.

Tanulóink onnét a központi konyha (Zárda u. 2. szám) ebédlőjébe jártak étkezni.

Kaposváron elsők között voltunk az ötnapos tanítási hét kipróbálásában, bevezetésében. Iskolánkban 8 évtizeden át csak a tantermek funkciójának változtatása és az épület állagmegőrzése történt meg. Gondnokunk *Várhelyi Nándorné* volt, aki elsőként végezte iskolánkban önálló munkakörként a gondnoki teendőket. 1962-től 4 órás munkaidőben, majd 1969-től amikor az iskola önálló gazdálkodó intézmény lett, teljes állásban 1985-ig. Fáradhatatlan gondozója volt az iskola gazdasági ügyeinek. Tapasztalatait fiatal társainak átadta, akik lelkes segítői lettek az iskolavezetésnek, biztosan vezetik iskolánk anyagi dolgait: *Oláh Miklósné* (1986), *Szalai Károlyné* (1986) *Gölöncsér Klára*, *Rózsásné Oláh Gyöngyi* és *Kovács Istvánné* gazdasági vezető (1984).

A nyolcvan év alatt megöregedett Alma Mater termeiben még az 1932-ben vásárolt Marabu kályhák álltak, a falak új vakolásra vártak. 1984-86-ig az iskola főépületét felújították. Az átépítés idején a Cseri utca 6. sz. alatti iskolaépületbe jártunk. A nagy távolság miatt reggel és délután iskolabuszok szállították a város távoli részeiről induló gyerekeket.

1986. februárjában visszaköltöztünk a felújított, központi fűtéssel, nyílászárók cseréjével, mellékhelyiségek, tantermek korszerűsítésével újjávarázsolt iskolánkba, melynek felújítása ellenére megmaradt régi patinája.

Ez az épület még nem tette lehetővé, hogy iskolánk egy helyen végezze nevelőmunkáját. Az alsó tagozat nyolc osztálya még a Tanácsház utcában tanult továbbra is. Ez egyre sürgetőbbé tette a továbblépést.

Az 1990-es években a rendszerváltás sok új lehetőséget hozott a város életében. A kaposvári püspökség kialakítása szükségessé tette a belvárosi intézmények átszervezését. A cserealapból a város úgy döntött, hogy megoldja az akkor már Kodály Zoltán nevét viselő iskolánk kétlakiságának problémáját. A már régóta tervbe vett iskolabővítés végre megkezdődött. 1996-ban egy új szárnnyal bővült az épületünk *dr. Andrássy Antalné* igazgatása alatt. Ebben került elhelyezésre a Tanácsház, új nevén Teleki utcából ide költöző alsó tagozat. Az új szárny mellett olyan gondok is megoldódtak, mint az ebédlő hiánya. Készült egy nagyon szép, minden igényt kielégítő ebédlő, és folyosóval, összekötötték az tornatermet a főépülettel. Három évvel később készült el, igen komoly szülői ráfordítással a tornaszoba, amely megoldja ma a tornaórák áldatlan helyzetét és gyakorlólehetőséget biztosít a Somogyi Aprók táncosainak a gyakorlásra.

Iskolánk mára a város legnagyobb általános iskolája lett. Tanulóink munkái, tanulmányi eredményei, művészeti és sportsikerei folyamatosan öregbítik iskolánk hírnevét.

A városlakók szívügyüknek tekintették az iskola sorsát, áldoztak érte. Hogy törekvéseik eredménye az elemi iskola ügyében mindig késve mutatkozott meg, annak oka – a történelmi háttér mellett – a hibás iskolafenntartó törvényeinkben, a lassan kialakuló városi polgárság műveltségigényének későn induló harcában keresendő. Nem kevesebb gondot jelentett városunknak az államosított népiskolának, általános iskolának időszaka sem, a demográfiai hullámmal versenyt futó időszak, a váltakozó tanítás, bérelt helyiségek, költözködés, állandó tantervi követelmény változás, tananyag-változás, -bővülés.

A mindennapok órarendjében mindezek a gondok mintha eltűntek volna. A mindenkori tantestület, a tanulóifjúság – egy kicsit a nemes versengés hajtóerejével, talán mint idősebb iskolatestvér – azon fáradozott, hogy az iskola központi szerepét nevelésben, oktatásban is megőrizze.

2001. augusztusában az iskola élére új vezetés került, *Szabó Zoltánné Kudomrák Zsuzsanna* iskolaigazgató, *Szijártó Csilla* és *Szalai Rudolf* igazgatóhelyettesek személyében. Az iskola művészeti vezetője *dr. Kerekesné Pytel Anna* lett. 2002-ben elkészült az iskola könyvtára a szülők anyagi támogatásával, az önkormányzat hozzájárulásával és pályázati erőforrások

igénybevételével. A 20 ezer kötetes létesítmény méltón szolgálja az oktatást, nevelést. 2001-től havi rendszerességgel jelenik meg a Visszhang című iskolaújság a diákújságíró szakkörösök és *Kovács Gabriella*, *Rozsos Gábor*, *Szalai Rudolf* tanárok munkájának eredményeként. 2001-től az iskola nagykórusa évente nemzetközi kórusversenyekre kap meghívást. 2002 nyarán Olaszországban felnőtt kategóriában 2. helyezést értek el, 2003. nyarán Svájcban felnőtt kategóriában különdíjat kaptak. Az országos megmérettetésen Aranydiplomát és az Év kórusa minősítést. A Kicsinyek Kórusa Arany minősítéssel gazdagította az iskola hírnevét. A Somogyi Aprók néptánccsoport a Magyar Kultúra Napján Németországban mutatkozott be 2003-ban. Az iskola fúvószenekara 2001/2002-es tanévtől újra önálló zenekarként működik. Még ebben a tanévben Lengyeltótiban rendezett megyei fúvószenekari találkozón 1. helyezést értek el, és ezt a nagyszerű teljesítményt a 2002/2003-as tanévben is megismételték. A 2002/2003-as tanév végén felújításra került a tornaterem parkettaburkolata. 2001/2002-es tanévtől működik az Iskolagaléria, nívós kiállításoknak adva otthont. Bővült az iskola taneszköz-felszereltsége. A számítástechnika-oktatáshoz jól felszerelt szaktanterem áll rendelkezésre. Több tanteremben videó, tv, CD lejátszó ad lehetőséget a sokrétű oktatásra.

Az oktatás magas színvonalát az országos és megyei tanulmányi versenyeken elért eredmények is bizonyítják. Biológia országos 2., 3., 4. és 5. hellyel; számítástechnika országos verseny 1. hellyel; Országos diákolimpia fiú torna 7. és 10. hellyel, úszás 2. hellyel büszkélkedhetnek tanulóink. A megyei földrajz, helyesírás és matematika versenyeken 2., 3., 4. helyezések gazdagítják az iskola oklevélgyűjteményét.

4. osztályban kezdődik az idegennyelv-oktatás, angol és német nyelv közül választhatnak tanulóink. A 8. évfolyam végén azok a tanulóink, akik teljesítették az iskola ilyen jellegű optimum szintű tantárgyi követelményeit, sikeres alapfokú nyelvvizsgát tesznek.

A diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás (olvasás, írás, számolási nehézség) tanulóinknak a délelőtti órák keretében gyógypedagógus tart felzárkóztató foglalkozást. A gyógytestnevelés helyzete is megoldott az intézményben.

A gyermekek jelenleg 14 féle szakkör közül választhatnak, a rajz és képzőművészettől a színjátszáson át a különböző tantárgyak szakköreiig. Mindemellett művészeti csoportjaink is az élményt adó szabadidős tevékenységek színterei.

A hagyományőrzés szép példája, hogy elhunyt dolgozóink tiszteletére emlékkövet állítottunk, amelyet azóta pedagógusnapon megkoszorúzunk.

2004. januárjától decemberéig a centenárium tiszteletére ünnepi rendezvénysorozat öleli át az évet.

VAJDA ZSUZSA

Szűcs Mariann: Esély vagy sorscsapás?

A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyerekek helyzete Magyarországon

Szűcs Mariann tankönyve a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg. A könyv azokról az ép, nemritkán magas intellektusú gyermekekről és fiatalokról szól, akik olyan magatartási, beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdenek, amelyek hátterében hiparaktivitás és figyelemzavar áll. Szülőként és mint érintett ír a magyarországi nagyszámú hiparaktivitással és figyelemzavarral küzdő gyermekek problémáiról. Számos ismert szakirodalommal veti össze a hazai tapasztalatokat. Felhívja a figyelmet a hiperaktív gyermekek és családjaik olykor szinte kilátástalan helyzetére, mivel ezek a nagyon sérülékeny s veszélyeztetett fiatalok gyakran a nem megfelelő bánásmód és fejlesztés elmaradása miatt a közösség peremére szorulnak vagy sodródnak nemritkán a deviancia felé. Új szemszögből ismerteti meg a hazai pedagógia nehézségeit, hiányosságait a hiperaktív gyermekek oktatása során.

A kötet segítséget nyújt az oktatási törvény idevonatkozó rendelkezéseit értelmezni, illetve abban, hogy milyen szakmai segítségre tarthat igényt az iskola, a nevelő és a szülő.

Segít tájékozódni, hogy milyen tényezők nehezítik a problémás gyermekek integrált oktatását, és milyen akadályokat jelent a szülőknek a magántanulói státusz.

Felvázolja, hogy milyen segítségre van szüksége az oktatási intézményeknek, a szociálpolitikai támogatások, a pedagógusok és a segítő szakemberek képzése terén.

Feltárja előttünk a hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyermek pozitív tulajdonságait, amelyek alapján a társadalom értékes tagjaivá válhatnak.

Szűcs Mariann elsősorban pedagógusoknak, szülőknek és szakembereknek ajánlja könyvét, akik nap mint nap találkoznak a hiperaktivitás, figyelemzavar problémakörével: gyermekorvosoknak, az önkormányzat munkatársainak és a pedagógusképzésben résztvevőknek.

OLVASÁSRA AJÁNLJUK:

Villányi Györgyné: Állampolgári nevelés kisgyermekkorban. ÚPSz, 2003. NOVEMBER, 33-46. sz. Egy óvodapedagógusokat is célba vett kérdőíves vizsgálat alapján sokat megtudhatnak arról, hogyan is történik az óvodában az állampolgári nevelés. A szerző mondanivalóját számos táblázatba foglalt adattal támasztja alá. Ily módon a tanulmány kutatásmetodikai példaként is szolgálhat.

Ha szeretne képet alkotni arról, hogy milyen a „Rugalmas iskola", olvassa el Huszka Jenő–Huszka Jenőné Rugalmas iskolák a közönség elégedettségéért c. írását az *ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2003. NOVEMBERi* számában! *(115–121. o.)*

TARTALOMJEGYZÉK 2004 / 1

TANULMÁNYOK, ESSZÉK

1 *Villant Györgyi:* Az integráció a tanítóképzés rendszerében és az iskolai gyakorlatban

11 *Herbert János:* Mi köze az 1-4. osztályban folyó oktatásnak a szakmunkásképzés egyes problémáihoz?

15 *Balla Mária:* Információs műveltség a felsőoktatásban

20 *Lajos Péter:* a dadogás kognitív terápiája (Frances Cook)

23 *Szabóné Gondos Piroska:* A mentálhigiénés többlettudás jelentősége az óvodában és az iskolában

28 *Deli István:* Oktatás - kutatás - gyakorlat. Tények és vélemények a pedagógiai karon folyó tudományos munkáról

42 *Nagy Nóra:* A szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok életmódja, igényszintje

MŰHELY

48 *Kiss Szilvia:* A névtan tanításának néhány kérdése

53 *Szabó György:* Kell-e számítógép az óvodába?

57 *Lakosné Makár Erika:* Informatika kerettantervi modul az általános iskolák 1-4. osztályai számára

65 *Sajtosné Csendes Gyöngyi:* A funkcionális illiteráció Magyarországon

72 *Demeter Enikő:* Taníts gondolkodni

74 *Siska Erika:* Lóterápia a pedagógiában

VITA

81 *Nanszákné Cserfalvi Ilona:* Pedagógiai eljárások a roma tanulók nevelésében

PÁLYAKÉP

83 *Riez Ferenc:* Curriculum vitae: a Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézettől a megyeháza iróasztaláig

BEMUTATJUK

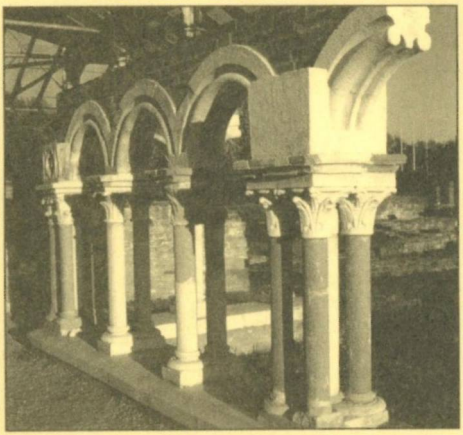
86 *Szabó Zoltánné Kudomrák Zsuzsa:* Százéves a kaposvári Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola

RECENZIO

97 *Vajda Zsuzsa:* Szűcs Mariann: Esély vagy sorscsapás?

H. Szabó Sára

Az idegen nyelvi tanítóképzés új dimenziói



Quo vadis francia műveltségterületi tanítóképzés?

H. Szabó Sára

Az idegen nyelvi tanítóképzés új dimenziói

Quo vadis francia műveltségterületi tanítóképzés?

A XXI. században hazánkban az Európai Unióhoz való csatlakozási felkészülés időszakában előtérbe kerül az előzetes EU együttműködésnél és a jövőbeli szélesebb és sokoldalúbb pályázati rendszerben a közös nyelv, illetve nyelvek ismerete. Az Európai Unióban az angol és a francia nyelv a két legfontosabb hivatalos nyelv, amelyre mindent lefordítanak, de amelyről nem mindent fordítanak le a tagországok nyelvére a közös tanácskozásokon. Ezért a francia nyelv jelentősége újból emelkedőben van. Örülök, hogy a francia nyelvet egyre több általános iskolás tanulja a gyakorló iskolánkban és francia idegennyelv-oktató illetve műveltségterületi képzésű volt hallgatóink az ország minden részén vagy külföldön terjeszthetik tovább a francia nyelv és irodalom szeretetét, mivel olyan felkészítést kaptak a Kaposvári Egyetem Csokonai Pedagógiai Főiskolai Karán, hogy a francia kultúra iránt érdeklődést tudnak teremteni, nemcsak kis tanítványaik, hanem azok szülei körében is.

Könyvemben a 14 éves francia nyelvi tanítóképzés során összegyűlt szakmai tapasztalatomat szeretném közkinccsé tenni, amelyet más idegen nyelvi képzésben is lehetne hasznosítani.

Szerzőink • Balla Mária főiskolai adjunktus • Dr. Deli István ny. főiskolai tanár • Demeter Enikő főiskolai hallgató • Dr. Herbert János iskolaigazgató • Kiss Szilvia főiskolai adjunktus • Lajos Péter PhD, főiskolai tanár • Lakosné Makár Erika általános iskolai tanár • Nagy Nóra főiskolai hallgató • Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona PhD főiskolai tanár, főigazgató-helyettes (Debrecen) • Dr. Riez Ferenc főosztályvezető, Somogy Megyei Önkormányzat • Sajtos Gyöngyi főiskolai adjunktus • Siska Erika főiskolai hallgató • Szabó György főiskolai adjunktus • Szabóné dr. Gondos Piroska főiskolai docens, tanszékvezető • Szabó Zoltánné Kudomrák Zsuzsa általános iskola igazgató • Vajda Zsuzsa főiskolai adjunktus, tanszékvezető • Dr. Villant Györgyi főiskolai docens